I.U.F.M.
Académie de Montpellier
Site de Perpignan

LUC, Antoine

Comment enseigner l'orthographe en classe de 6ème ?

De la transposition des connaissances orthographiques dans les productions écrites

Contexte du mémoire :
Discipline concernée : Lettres Modernes
Classe concernée : Sixième
Collège des Albères, Argelès-sur-Mer

Tuteur du mémoire : Martine Nivet
Assesseur : Josiane Landrieu

Année universitaire : 2004-2005

Résumé en français :

Comment assurer l'acquisition de l'orthographe au niveau sixième? D'une part, il est possible d'apporter des connaissances précises à travers des activités de langue, dont la dictée. D'autre part, on peut éveiller une vigilance orthographique chez l'élève en répétant les activités de production écrite. Il s'agit donc de construire une compétence orthographique par l'alternance d'exercices de langue et d'expressions écrites.

Résumé en anglais :

How to guarantee the purchase of orthography in the 6th grade's class? In the one hand, it is possible to bring up a precise knwoledge through activities of language, as the dictation. In the other hand, the spelling's vigilance can be provoked to the student by doing essays. Therefore it is necessary to build an ortographic skill by the alternation of language exercices and compositions while transposing the ones on the others.

Mots-clés: Orthographe, expression, écriture, enseignement, acquisition

Table des matières:

- **Introduction : à la rencontre des problèmes que soulève un enseignement de l'orthographe**
- **L'orthographe comme symptôme au moment de la rentrée**
- **Les obstacles à la mise en place d'un apprentissage orthographique**
- **Les enjeux de l'orthographe au niveau de l'enseignement**

I. Pour un apprentissage productif de l'orthographe : place aux propositions

1) Besoins et acquis des élèves, une distinction pertinente ?

2) Quel usage faire d'une typologie des erreurs ?

3) Un exercice d'orthographe controversé : la dictée mode d'emploi

II. L'orthographe dans les productions écrites : progression et réticence des élèves, une vigilance difficile à faire acquérir -

1) La place instable de l'orthographe dans les productions écrites : des consignes officielles aux expériences pratiques

2) La résistance des élèves : tentative d'interprétation d'une relation conflictuelle

3) Retour sur l'interaction expression écrite/ graphie correcte

- **Le recours aux discours d'autres pédagogues pour mettre en oeuvre les compétences orthographiques dans les activités d'écriture : un nouveau départ…**
- **L'éveil au soupçon orthographique : la séquence d'écriture longue, une expérience probante pour le professeur, un déclic chez les élèves ?**

- **Eléments de conclusion sur la question de l'orthographe au collège**
- **Une habitude de correction jamais acquise**
- **Quel dispositif de remédiation?**
- **Le débat actuel sur l'orthographe**

- **Introduction : à la rencontre des problèmes que soulève un enseignement de l'orthographe**

Mes premiers pas dans le métier de professeur de français sont ceux d'un apprenti que tout étonne. En arrivant au collège des Albères à la rentrée 2004, je ne soupçonnais pas les nombreuses surprises qui m'attendaient. Les premières séances d'enseignement avec la classe de 6ème 8 que j'ai en responsabilité me font penser aux trébuchements d'une personne qui avance à tâtons dans l'obscurité. Les élèves rangés dans la cour à l'endroit convenu, l'entrée dans la salle de classe et la mise au travail des enfants, la brièveté de l'heure d'enseignement, tout m'étonne dans ce nouveau rôle qui est le mien, jusqu'à mon propre discours d'enseignant, qui doit paraître maîtrisé et qui ne peut pas l'être.

Mais ce changement brusque survenu dans mon existence ne peut longtemps dissimuler les préoccupations pédagogiques. Très vite, il me faut être prêt à proposer des activités à la classe, découvrir le niveau des élèves, ébaucher un projet pédagogique. J'ai l'impression d'être complètement dépassé, la phase d'adaptation est pénible, les efforts à fournir sont d'autant plus importants que j'évolue dans l'inconnu. Je n'arrive pas à contracter des habitudes de travail car je n'ai pas d'attente précise : mes élèves de sixième ont beau être appliqués, leur niveau de compétences me prend au dépourvu dans tous les domaines de l'enseignement du français. Certains déchiffrent au lieu de lire, d'autres ne semblent pas avoir appris à ponctuer les textes qu'ils écrivent, les notions élémentaires d'analyse grammaticale ne sont pas maîtrisées par la plupart.

- **L'orthographe comme symptôme au moment de la rentrée**

Dans mon cas particulier, le problème est que je n'ai pas été sensibilisé aux différents niveaux d'apprentissage, n'ayant pas suivi de formation didactique. Mon regard est complètement vierge, et la chose qui me frappe le plus dans ce contexte est ce qui est le plus visible sans doute : la faute d'orthographe, omniprésente dans les mots qu'utilisent les enfants pour produire un texte comme dans ceux qu'ils copient à partir d'un support quelconque (le tableau, un livre…).

De fait, l'orthographe constitue un obstacle à tous les niveaux de l'enseignement : quelle que soit l'activité mise en place, l'absence de maîtrise orthographique ralentit la progression et nécessite de faire régulièrement le point sur telle ou telle dimension du code qu'est l'écriture de la langue française. Et l'entreprise semble de prime abord sans fin, tant il est difficile de fixer des règles qui touchent au fonctionnement linguistique et demandent de penser la langue au moment même où on l'utilise. L'objectif général que je me fixe pour mon année de formation est donc d'instaurer progressivement une vigilance orthographique chez

tous les élèves afin que leurs productions écrites, mais aussi leurs compétences de lecture et d'expression orale, s'améliorent. Car si mon attention se focalise sur le problème de l'orthographe dans ma classe de sixième, c'est bien parce que ce dernier est en contact direct avec tous les domaines de l'enseignement, à savoir la lecture, l'écriture et l'oral.

Autrement dit, ma volonté de considérer l'acquisition de l'orthographe comme une priorité de mon enseignement pendant une année scolaire ne contredit en rien l'esprit des nouveaux programmes en français : la maîtrise des discours passe avant tout par des savoirs-faire au niveau inférieur qu'incarnent la phrase et le texte. Ainsi, je conçois d'aborder le discours narratif en sixième par la mise en évidence de ses invariants structurels comme les étapes du récit ou la chronologie, mais aussi à travers les répercussions que peuvent avoir les choix narratifs sur l'écriture de la phrase proprement dite. En un sens, je cherche toujours à démontrer l'importance de l'orthographe dans le travail de l'écriture.

Tel est le pari que je me propose de relever : établir un va-et-vient permanent, au sein de chaque séquence, entre l'interprétation des textes (y compris ceux des élèves) et la graphie des mots, de manière à motiver l'application de la norme orthographique aux yeux des enfants. Je comprends intuitivement que la répétition systématique des règles prescriptives n'est pas d'un grand secours pour fonder une progression en orthographe ; il est impératif de mettre en place des projets qui seront autant de prétextes pour avoir recours à l'orthographe. Il est fort improbable que les enfants parviennent à entretenir un rapport d'entente harmonieuse avec l'orthographe si cette norme impersonnelle ne se fond pas dans des activités où les élèves peuvent s'investir librement.

Tout le problème est de trouver un équilibre entre contrainte orthographique et liberté d'expression, ou plus exactement de réussir à modifier le statut de l'orthographe dans les représentations mentales : de nécessité catégorique, l'orthographe doit devenir un simple outil, un instrument au service de finalités autres que la seule correction de la langue. Il reste donc à envisager les stratégies d'apprentissage capables de rendre l'orthographe digne d'intérêt sinon attractive, ce qui demande un certain pouvoir d'inventivité de la part de l'enseignant.

- **Les obstacles à la mise en place d'un apprentissage orthographique**

Et beaucoup de patience… En effet, il me faut surmonter de nombreux obstacles pour permettre aux élèves d'acquérir des notions élémentaires en orthographe.

Pour commencer, il faut effectuer un véritable travail de fond sur leurs représentations négatives vis-à-vis de l'orthographe, leur faire entrevoir que l'orthographe fait partie intégrante de la communication et n'est pas uniquement une norme désincarnée. Tout comme l'enseignant, le code orthographique est à leur disposition plus qu'il ne leur est imposé. Je tenterai de démontrer plus loin à quel point la négation quasi instinctive de l'orthographe chez l'enfant est difficile à transformer, quelle que soit l'interprétation qu'on donne de ses origines.

Une autre donnée de l'enseignement qui entrave considérablement l'acquisition de l'orthographe est sans aucun doute l'écart qui réside entre le niveau du professeur et celui des élèves. De fait, il y a longtemps que les contraintes de la norme orthographique, ses règles d'or et ses exceptions, ont été acceptées quand on devient professeur. Même si elle n'est maîtrisée qu'imparfaitement, l'orthographe est une donnée de la langue que j'ai intégrée sans la remettre en cause au moment d'entreprendre des études de Lettres.

Or il n'en est rien du côté de *l'apprenti-scripteur* qu'est l'élève de sixième. Pour lui, tout ou presque est à construire et à structurer, car il n'est pas encore familier avec la syntaxe de la langue qu'il utilise et ne pourra le devenir qu'à condition qu'on lui en montre l'intérêt. Lui est en pleine phase d'apprentissage alors que je suis moi-même un médium de cette acquisition. Cette distance qui nous sépare peut sembler une évidence, elle m'interpelle cependant dès les premiers contacts avec la classe.

Par conséquent, cet écart demande à être évalué, afin que soient définis les besoins et les acquis de ces enfants pour qui le français est un enseignement obligatoire. Plus encore, le fossé qui réside entre nous représente à mes yeux un nouvel obstacle à la diffusion d'un savoir restreint sur la langue et l'orthographe en particulier. Dès lors, il est urgent d'établir un diagnostic précis sur les compétences orthographiques de mes élèves pour pouvoir entreprendre quoi que ce soit. Et bien que je dispose d'outils adaptés pour ce faire, je n'en reste pas moins incapable de définir des objectifs ciblés que les enfants devront atteindre un à un. J'ai du mal à admettre qu'il faille travailler méthodiquement sur l'orthographe et qu'on ne puisse tout enseigner en même temps. Toutes les lacunes qui apparaissent me désespèrent, je

dois me faire violence pour ne pas exhiber les insuffisances des élèves et ne pas me complaire dans un discours de la plainte et une logique de la sanction…

Je deviens pédagogue, c'est-à-dire tolérant face à l'erreur produite, ce qui suscite chez moi de nouvelles interrogations sur la manière d'enseigner l'orthographe. Car s'il est important de définir rapidement les principales notions à faire acquérir, il faut d'autre part adopter la bonne distance critique à l'égard de la faute. Ainsi, je reste partagé entre deux attitudes contraires : encourager l'effort de l'élève pour améliorer son orthographe en développant un raisonnement orthographique, quitte à ignorer certains écarts par rapport à la norme ; ou sanctionner fermement l'erreur, impardonnable à partir du moment où elle a déjà été abordée au cours de séances préalables.

D'une certaine façon, ces deux positions ne sont pas inconciliables, mais la prise de conscience qu'elles impliquent du coté de l'enseignant incarne à mes yeux un obstacle difficile à franchir pour enseigner l'orthographe. Le cas de conscience que peut provoquer la faute d'orthographe rejoint dès lors des questions d'ordre général : jusqu'où peut aller l'exigence du pédagogue sans tomber dans le despotisme ? Où s'arrête la tolérance, où commence le laxisme ? Quoiqu'il en soit, je me fixe comme objectif général d'instaurer un rapport sain à la faute d'orthographe conçue comme variation motivée et susceptible d'être expliquée. Mais je ne l'excuse pas pour autant.

Après la découverte du niveau des élèves de sixième et le dilemme sur le comportement du pédagogue, l'hétérogénéité m'apparaît comme une nouvelle difficulté à surmonter. Cette dimension de l'enseignement qu'est la disparité des compétences au sein du groupe classe ne peut être ignorée longtemps. Evidemment, la différence de niveaux entre les élèves est une donnée familière à l'enseignant expérimenté, mais à mes yeux, elle s'apparente à un problème insoluble en donnant l'impression de devoir s'adapter à chaque cas particulier. L'hétérogénéité constitue donc un obstacle en tant qu'imprévu. Or face à ce groupe de sixièmes aux capacités diverses, sans doute n'ai-je pas assez tenu compte de la composition hétéroclite de la classe en imposant des objectifs ambitieux et inadaptés. En un sens, les élèves les plus assurés en orthographe imposent dans un premier temps le rythme d'apprentissage à la classe entière, et ma programmation est élaborée à partir de ce qui est acquis chez certains, non des difficultés rencontrées par les autres.

Plus encore, les écarts constatés dans les copies d'élèves mettent un certain temps à faire système dans mon esprit, m'apparaissant comme une série de fautes sans lien entre elles. Celles qui m'intéressent le plus au premier abord sont les fautes d'usage que l'élève a produites en cherchant des mots difficiles et inhabituels (comme « cervau », rencontré dans la

copie d'une excellente élève en début d'année) ou en confondant des homophones lexicaux, par exemple « cour/ cours / court ».

Mais ces erreurs de graphie ne sont pas les plus répandues, elles sont la propriété des élèves sans grande difficulté qui possèdent déjà les rudiments de l'orthographe grammaticale. La majorité des déviances orthographiques vient d'une maîtrise insuffisante, trop occasionnelle, de règles élémentaires telles que l'accord du sujet et du verbe. Et ce sont bien ces fautes trop souvent attribuées à l'étourderie ou à la distraction qui doivent constituer l'objectif prioritaire de l'enseignant de français.

Avant de songer à fournir des connaissances nouvelles, il convient de se concentrer sur les erreurs les plus fréquentes et les plus aisées à circonscrire. Mais mon inexpérience me laisse croire un temps que les élèves ont tous les mêmes aptitudes et les mêmes dispositions à la vigilance orthographique. C'est en cela que j'envisage la découverte de l'hétérogénéité comme une entrave : peu importe que certains élèves soient plus faibles que d'autres, le tout est de se mettre à leur portée et d'envisager une progression en fonction de leurs lacunes.

Dans la perspective d'affiner les objectifs de progression et de mettre l'orthographe à la portée des élèves, il faut définir les besoins du plus grand nombre. Ainsi donc, les disparités constatées, particulièrement sensibles au niveau de l'orthographe, suscitent une nouvelle réflexion pédagogique sur le rythme des apprentissages.

Enfin, pour achever cette revue des obstacles qui se dressent d'emblée entre le code de l'orthographe et son enseignement contextualisé, sans doute faut-il évoquer le travail en séquences institué par les programmes en vigueur depuis la rénovation des collèges. Les nouveaux programmes de français, appliqués dès 1996 au niveau sixième, se fondent tout entiers sur la notion de formes de discours et privilégient le discours narratif (le plus fréquent) à l'entrée au collège. Concernant la langue, ces programmes insistent sur la nécessité d'intégrer son étude au sein d'un projet pédagogique annuel justifié par une cohérence d'ensemble et fédéré en séquences didactiques autour d'objectifs généraux. Le texte d'accompagnement des programmes de sixième publié par le CNDP en 1996 présente ainsi l'enseignement du français comme « pédagogie du sens » et préconise la démarche inductive, l'énonciation des objectifs par l'élève.

Par conséquent, une fonction constructive, dynamique et inclusive est assignée à la langue. Dès lors, l'orthographe est avant tout au service de l'expression écrite et ne devrait donc être enseignée que de manière fonctionnelle, orientée, intéressée, en vue d'atteindre un objectif qui en valorise la maîtrise et subsume l'usage singulier.

En définitive, les textes officiels insistent fortement sur la dimension extensive de chaque partie de l'enseignement du français aujourd'hui. L'apprentissage de la langue est au service d'une démarche pédagogique qui présente le moindre objectif comme projet et se justifie par son souci d'anticiper le réinvestissement des compétences acquises. Malheureusement pour moi, les programmes restent plutôt allusifs quant aux contenus mêmes et aux paliers à aménager dans la progression en langue. Après réflexion, il paraît évident qu'un texte officiel cherche à dessiner les grandes lignes de tel enseignement et ne peut en aucun cas se substituer au travail effectif de l'enseignant : il serait naïf de croire que les programmes sont un mode d'emploi qu'on peut suivre à la lettre, leur intérêt réside justement dans la manière de les adapter au contexte d'une classe et d'un établissement. Il n'en reste pas moins que les objectifs généraux énoncés par les instructions officielles ont de quoi déstabiliser un enseignant qui prend ses fonctions, de surcroît un professeur qui n'a pas observé des pratiques pédagogiques face à des publics différents.

Au moment de lire les programmes de sixième, je ressens cruellement ce manque d'informations dû à mon ignorance complète des pratiques effectives. L'inexpérience peut sembler excusable en début de carrière, mais je regrette tout de même de n'avoir pas assez réfléchi sur le métier que j'allais entreprendre au moment de préparer le concours : quel dommage d'avoir négligé les enjeux didactiques de l'enseignement, de ne pas s'être initié à la distance critique qu'il faut avoir à l'égard des programmes pour être en mesure de les appliquer ! Comment ne pas ressentir une contradiction entre les objectifs généreux des programmes et les obstacles rencontrés dans la réalisation immédiate d'activités de langue dont je n'ai pas évalué les pré-requis ?

En somme, les programmes sont un outil précieux pour qui sait les utiliser de manière avertie ; pour moi qui pensait y puiser des prototypes directement applicables, ils ont pu constituer une entrave à la mise en place d'un enseignement orthographique adapté. De même qu'un discours théorique n'est pas élaboré en vue d'une réalisation pratique, les programmes de français donnent la « couleur » d'une certaine pédagogie, non sa substance.

- **Les enjeux de l'orthographe au niveau de l'enseignement**

L'orthographe comme signe patent d'un rapport problématique à la langue écrite, comme vecteur de toute difficulté en français au niveau sixième, voilà mon intuition première. Reste à savoir si son acquisition à travers des exercices d'écriture, ainsi que le préconisent les programmes, est efficace et peut subvenir aux besoins des élèves.

Autrement dit, les difficultés pratiques liées à l'hétérogénéité des élèves et à leurs représentations du système orthographique peuvent-elles être résolues par le biais d'activités où l'objectif orthographe est en quelque sorte dissimulé, relégué au second plan ? Quel résultat attendre de la pédagogie active au niveau de l'orthographe ?

En somme, comment assurer une progression pertinente pour chaque élève en orthographe sans trop le contraindre et sans occulter les autres domaines de l'enseignement du français ? Quel dispositif aménager pour que l'orthographe devienne une priorité aux yeux des élèves sans pour autant qu'elle constitue un enseignement exclusif ? Quelles activités mettre en place qui tiennent compte des différences de niveau et permettent une progression individualisée ?

Ainsi donc, quelle place recouvre désormais l'orthographe au sein d'un enseignement décloisonné où le privilège est largement accordé à la lecture et à l'écriture ? Comment éveiller les élèves à la vigilance orthographique sans avoir forcément recours à l'exercice de la dictée ? Par quel biais intégrer le travail sur l'orthographe dans des projets qui l'englobent et la dépassent tout en maintenant la maîtrise orthographique comme un objectif à part entière, une priorité constante ?

Pour ma part, j'estime que cette réflexion sur une science codifiée constitue un angle d'approche fort pertinent pour envisager l'enseignement du français dans toutes ses dimensions et tenter d'évaluer sa cohérence, sa complexité, sa diversification et sa modernité.

Il me semble donc que le fait de s'interroger sur l'acquisition de l'orthographe pourrait bien fournir le prétexte idéal à une réflexion sur l'enseignement du français aujourd'hui. Car l'orthographe est en quelque sorte la pierre d'achoppement de ce nouvel enseignement, le savoir qui résiste aux méthodes inductives et à l'application d'une pédagogie différenciée, adaptée aux besoins de chaque élève autant qu'à leurs désirs. A mes yeux, l'orthographe incarne la part d'ombre de l'enseignement actuel qui insiste, rappelons-le, sur l'aspect non-directif de la transmission des savoirs mais vise à établir une progression sensible au cours des cycles d'apprentissage.

Sans aucune intention subversive ni complaisance dans l'alarmisme, ma réflexion visera au contraire à déterminer la stratégie adéquate pour éveiller l'élève au plaisir d'écrire à partir de la nécessaire maîtrise de règles prescrites. C'est un juste retour des choses, il me semble, d'envisager la pédagogie du français à l'entrée au collège depuis le point de vue orthographique. Certes, cela revient à regarder la perspective de l'école par le petit côté de la lorgnette, mais cette orientation vers un domaine formel révèle beaucoup de choses : la structuration des connaissances et leur réinvestissement chez l'élève, sa progression tangible dans le temps, sa façon d'aborder les activités d'écriture. L'orthographe, pour peu qu'on raisonne à son sujet, est au carrefour de tous les objectifs du français ; elle ne saurait donc être considérée plus longtemps comme la science des ânes !

Indéniablement, sa maîtrise constitue un enjeu essentiel de l'enseignement du français au collège, et ce dès la sixième. L'orthographe demeure aujourd'hui encore un signe extérieur, un symptôme, du rapport qu'entretient l'élève avec sa langue. Bien souvent, une orthographe incorrecte, fautive, résulte d'un usage irraisonné de la langue et traduit un désintérêt certain de l'enfant pour ce qu'il écrit : pour lui, le monde de l'écrit, impénétrable et isolé, n'a aucune emprise sur la langue vive, celle de l'oral. Dès lors, l'écriture et son orthodoxie, sans prolongement ni origine dans l'oralité aux yeux de l'élève, se referme sur elle-même : elle est une entité close aux exigences douloureuses et aux formes arrêtées, imposées, imprévisibles ; les mots et leur incarnation pétrifiée, exsangue, les mots que toute vie semble avoir désertée, font peur aux élèves.

La première tache de l'enseignant de français pourrait bien être de prévenir cette peur panique qu'inspire l'orthographe. Mais comment conjuguer ce travail sur la représentation des élèves et les efforts que requiert l'apprentissage de la forme correcte ? Comment s'y prendre pour mettre en place une acquisition *raisonnée* de la langue ?

I] Pour un apprentissage productif de l'orthographe : place aux propositions

Mes débuts d'enseignant sont donc placés sous le signe de la désillusion. Très vite, je m'aperçois que tous les types de fautes se côtoient dans les copies d'élèves, depuis l'oubli d'une majuscule jusqu'à l'écriture phonétique de mots inconnus. Dans tous les cas, les conventions d'écriture les plus élémentaires comme la ponctuation sont ignorées des élèves. Pourtant, cet ensemble de connaissances fondamentales sur la présentation d'un texte ou le découpage des mots devrait être maîtrisé à la fin du premier degré. Dès lors, je me heurte au problème de l'évaluation des acquis à l'entrée au collège. Après le choc causé par les premières lectures de rédactions d'élèves et l'impression que tout doit être appris, il me faut donc évaluer où finissent les acquis et où commencent les besoins des élèves. Cette première phase de prospection doit ainsi permettre d'élaborer un dispositif d'apprentissage et de remédiation adéquat qui s'appuie sur des exercices ciblés à partir d'un code des erreurs fourni aux élèves.

1) Besoins et acquis des élèves, une distinction pertinente ?

Or cette étape du diagnostic devait se révéler tout aussi déconcertante que la lecture non prévenue des erreurs lors des premiers exercices d'écriture. Même averti, j'ai du mal à trouver une quelconque logique dans les fautes commises. Il me semble bien difficile de sonder le niveau des élèves au vu de leurs erreurs car celles-ci s'amalgament et ne s'excluent en aucun façon ; tous les types d'erreurs sont présents et cette diversité en rend l'analyse périlleuse. Autrement dit, ce temps du constat qu'est la période de la rentrée n'éclaire pas vraiment mon inexpérience, et malgré mon attention portée à l'orthographe, je ne parviens pas à retrouver le raisonnement qui a engendré la faute ni à établir une hiérarchie entre elles.

Le premier instrument dont je dispose pour établir un diagnostic est l'évaluation d'entrée en sixième. Or ce cahier d'exercices que doit remplir l'élève au cours de plusieurs séances ne me renseigne qu'indirectement sur le niveau de ma classe en ce qui concerne l'orthographe. Tous les exercices proposés favorisent la compréhension des textes et le prélèvement d'informations significatives. Quant aux points de langue, ils ne constituent bien souvent qu'un prolongement à des questions de lecture préalables. Plus encore, il est clairement stipulé dans le document mis à la disposition du professeur que « l'orthographe ne sera prise en compte que pour certains exercices spécifiés ». Tâchons de voir lesquels.

Dans l'ensemble des quatre séquences de travail proposées par le cahier d'évaluation, seules la première et la troisième mentionnent directement la composante de l'orthographe comme objectif à atteindre.

Ainsi, l'item vingt demande aux élèves d'identifier le narrateur du texte Le lionceau par le biais des accords, il s'agit alors de relever l'expression « je suis né » pour conclure que c'est un mâle. Or les élèves ont tendance à relever un participe passé invariable (« j'ai vu »)pour justifier leur réponse, ce qui traduit bien leur méconnaissance du système verbal ; plus encore, le relevé de tel ou tel indice du texte ne s'accompagne que très rarement d'une analyse grammaticale de la forme participiale construite avec l'auxiliaire « être », du type « le participe passé s'accorde avec le sujet quand on le construit avec *être* ».Quoiqu'il en soit, l'ensemble de cet exercice est orienté vers la compétence « savoir lire », l'orthographe n'y est qu'une donnée accessoire au service de l'interprétation et n'intervient que très ponctuellement.

L'exercice dix-sept (items soixante-six à soixante-neuf, séquence trois) en revanche met en œuvre la compétence « savoir écrire » dans un travail de réécriture d'un texte au pluriel. Cette fois, l'élève doit veiller à transformer les adjectifs, les pronoms et les verbes et donc à repérer la chaîne d'accords (certains mots demeurent invariables). Et l'activité est riche d'enseignements : les élèves conjuguent sans difficulté les verbes au pluriel et transposent déterminants et pronoms, mais les adjectifs, curieusement, ne sont pas modifiés, ce qui pose bien sûr le problème de la cohérence textuelle. A titre d'exemple, un élève écrit :

« Ils sont si soigné, si lisse! Et tu as vu, a ajouté Da en rian, ils sont noir comme des diables! »

Et un autre exercice de cette séquence aboutit au même constat sans pour autant viser le même objectif. En effet, l'exercice 14 propose aux élève d'orthographier les sons /s/ et /z/ dans un texte à trous de façon à vérifier la liaison entre phonie et graphie. Or la plupart des enfants parvient à transcrire ces phonèmes mais presque tous font une erreur sur la finale des adjectifs « luisant » et « assis », c'est-à-dire sur des lettres à valeur *morphogrammique*, comme les définit Nina Catach. On peut donc conclure que les les lacunes se situent au niveau de la *grammaire du mot* et non au niveau de la représentation graphique des sons. Ce qui est problématique est bien ce qui n'est pas prononcé : les lettres muettes à valeur grammaticale.

D'autres exercices apportent encore des renseignements périphériques. Les élèves ne maîtrisent aucunement les types et formes de phrases, qu'il s'agisse de ponctuer un texte ou de produire des phrases à partir du texte. Ainsi, un élève écrit : « Et-ce que ces ton chat. » L'absence de point d'interrogation, très répandue chez les élèves, prouve de nouveau qu'ils n'ont aucune intuition de la cohérence du texte qu'ils lisent ou produisent. Pour eux, la ponctuation se résume à des signes complètement aléatoires et vides de sens, elle ne représente en aucun cas un outil de la communication écrite.

Mais au-delà de ces quelques activités ponctuelles en orthographe, sans doute l'activité la plus instructive relativement à la maîtrise de l'orthographe est-elle placée dans la dernière partie du cahier d'évaluation. Il s'agit d'un exercice d'écriture pour lequel les enfants doivent imaginer une suite à un texte narratif. C'est bien au sein de cet exercice de rédaction plus ou moins libre qu'apparaissent les types de fautes les plus communs, bien que l'orthographe ne soit considérée que de façon accessoire comme critère d'évaluation. Le cahier du professeur, qui renseigne sur les critères d'évaluation, insiste en effet davantage sur la cohérence discursive et le respect des consignes, ou encore sur l'utilisation des reprises nominales et pronominales. Bref, aucun critère d'évaluation ne s'attache à la dimension formelle de cette production écrite dont les principaux objectifs ne concernent pas les niveaux de la phrase et du simple mot.

Pourtant, la cohérence des textes produits me semble largement tributaire de la maîtrise de l'orthographe grammaticale. Ainsi, la copie d'élève placée en annexe nous renseigne sur le niveau d'orthographe en sixième : les erreurs lexicales sont bien inférieures aux fautes d'accord, aux écarts sur les homophones grammaticaux et lexicaux ou encore à l'écriture hasardeuse du phonème /E/. Pour moi, ces trois types d'erreurs que produisent tous les élèves selon une fréquence variable représentent un mystère. Plus exactement, les fautes commises révèlent que l'élève n'a pas compris la phrase qu'il a écrite, qu'il n'a pas cherché à exprimer une signification précise, préalable à l'acte d'écriture, bref qu'il ne s'est pas mis en position de lecteur.

De fait, les règles d'accord entre le sujet et le verbe ou entre l'adjectif et le nom ne devraient-elles pas être connues de tous les élèves au terme de l'enseignement du premier degré ? C'est la notion même d'acquis qui est remise en cause. Manifestement, la connaissance des règles principales qui structurent la phrase ne se traduit pas forcément par leur application rigoureuse. Plus encore, ce temps consacré au diagnostic des compétences en sixième me révèle que la mise en pratique du savoir orthographique déjà en place est particulièrement laborieuse dans des exercices de rédaction spontanée. Plus l'élève s'absorbe dans le plaisir d'écrire, plus il occulte les connaissances acquises indépendamment. C'est pourquoi j'émets des réserves sur la pertinence d'une démarche pédagogique qui tiendrait pour acquis certains points d'orthographe ; il me semble au contraire que rien n'est définitivement acquis dans ce domaine, et que seul l'entraînement permettra de fixer une orthographe encore très aléatoire à cet âge-là.

Ainsi donc, les évaluations d'entrée en sixième sont pour moi une sorte de révélateur : les élèves possèdent déjà des compétences de lecture et d'écriture, cela ne fait aucun doute ; mais ces capacités sont en quelque sorte minorées par des fautes d'orthographe qui s'immiscent partout et traduisent une négligence plutôt qu'une absence de savoir. A la lecture des cahiers d'évaluation, je comprends qu'il va me falloir éveiller l'intérêt des enfants pour leurs propres écrits, qui doivent eux aussi constituer un système rigoureux à l'image de la langue.

Face à un tel déploiement d’erreurs en apparence incontrôlables, je comprends l’intérêt de présenter aux élèves les divers écarts qu’ils commettent. Peut-être que s’il est capable de nommer l’erreur qu’il a effectuée, l’enfant parviendra à mieux l’éviter ; en lui donnant les outils pour comprendre sa faute, je devrais lui permettre d’y être plus sensible.

2) Quel usage faire d'une typologie des erreurs ?

Ainsi, je propose à ma classe, dès le mois de septembre, une grille d'autocorrection au sein de laquelle figurent les divers types d'erreurs pouvant être sanctionnées dans un devoir et le code que j'utilise pour les signaler. Ce tableau recense toutes les sortes d'écarts que font les élèves, depuis la faute d'orthographe jusqu'à l'incorrection syntaxique en passant par l'oubli d'un mot et la ponctuation. Placée au début de leur classeur de français, la typologie propose aux élèves de revenir sur leurs fautes, de les analyser et d'y remédier. Elle leur offre la possibilité de mettre de l'ordre dans leurs erreurs en les plaçant dans une catégorie précise ; de s'initier aux termes désignant ces erreurs, et donc d'avoir un regard critique sur leurs productions.

Pour ma part, je découvre l'intérêt de cette grille d'analyse, dont l'usage raisonné, systématique, doit faire progresser les élèves et les rendre attentifs à leur façon d'écrire. Malgré ma réticence à l'encontre d'une typologie qui me fut conseillée plutôt que choisie, je prends conscience des perspectives qu'elle ouvre. En effet, ce classement théorique des types d'erreurs vise en premier lieu à responsabiliser les élèves : puisqu'elle pointe du doigt des écarts qu'ils font sans réfléchir, elle peut éveiller chez eux une conscience orthographique, constituer une sorte de garde-fou.

Au bout de quelques semaines, je me rends compte que le code d'autocorrection distribué aux élèves n'est pas assez élaboré, du moins en ce qui concerne les fautes d'orthographe. Il me semble que la catégorie « faute d'orthographe » gagnerait à être approfondie, qu'il s'agit d'une rubrique trop allusive. C'est pourquoi je me décide pour une seconde typologie d'erreurs, uniquement consacrée à l'orthographe cette fois-ci.

Je tente ainsi de distinguer la faute lexicale, la faute sur les homophones grammaticaux, la faute d'accord et la faute sur la finale des verbes (transcription du son /E/), tout en incluant dans le domaine de l'orthographe majuscules et ponctuation. Pour expérimenter cette seconde typologie, je demande aux élèves de remplir une colonne du tableau pour chaque compte rendu de devoir. Dès lors, un temps est systématiquement consacré à l'analyse des fautes d'orthographe avant de s'engager sur la voie de la remédiation. Le fait de remplir la grille en cochant les cases en fonction de l'erreur repérée constitue un pas de plus dans l'autonomie de l'élève : c'est lui qui doit examiner la faute d'orthographe, il ne se contente plus de décoder mes abréviations, il est amené à effectuer un véritable travail d'analyse. La grille est vierge, cela suppose que l'élève apprenne à interpréter sa faute en remontant de l'effet à la cause : l'erreur est simplement signalée dans sa copie, sans distinction d'espèces. A lui de constater

s’il s’agit de telle ou telle faute. Mon but est bien de rendre l’élève acteur de sa correction selon son aptitude à interroger l’écart. D’ailleurs, la typologie a pour titre « *je classe mes erreurs* » et non plus celui de *grille d’autocorrection*, ce qui me paraît plus propice à interpeller l’enfant.

Parallèlement à ces outils pédagogiques mis à la disposition des enfants et censés encadrer leur progression en orthographe, je m'attache à leur faire comprendre qu'un classement des erreurs implique qu'elles n'aient pas toutes la même importance. Lors des séances en groupes prévues dans l'emploi du temps des sixièmes, je mets en place des exercices de travail sur la faute dont la finalité est d'expliquer que la typologie est aussi une hiérarchie.

Ainsi, je m'efforce de mettre l’accent sur la faute d’orthographe grammaticale et de développer une réflexion sur le système de l’orthographe. L’erreur lexicale, en d’autres termes, est minorée car non prévisible. En revanche, l’attention de l’élève est attirée sur les fautes qu’il peut éviter et qui sont nécessaires à la cohérence du texte. Ainsi, fautes d’accord et erreurs de transcription du son /E/ sont présentées comme les plus dommageables.

Par exemple, l'énoncé « ils était cacher par les deux gentille petite filles », qui cumule les deux types d'erreurs mentionnées, pose problème dans la mesure où il ralentit considérablement la lecture et nécessite pour le lecteur de revenir en arrière pour restituer la cohérence gommée par le scripteur. C'est donc sur ce genre d'écart que je m'attarde afin de susciter une prise de conscience chez l'enfant et de le pousser à revenir sur le segment de texte produit.

Plus encore que les fautes sur les accords et la finale des verbes en /E/, les problèmes de ponctuation pourraient figurer au sommet de cette hiérarchie des erreurs s’ils concernaient l’ensemble des élèves. Or seule une minorité de la classe a des difficultés réelles à utiliser le point et la virgule et à découper un texte en unités de sens distinctes, ce qui pose le problème de la remédiation à envisager : comment mettre en place une progression individualisée?

Dans cet ordre d’importance décroissante viennent ensuite les fautes sur les homophones grammaticaux : la plupart de ces homophones devraient être maîtrisés à la fin de la sixième, et la confusion persistante sur les homophones les plus élémentaires (*ou*/ *où* , *et*/ *est*)brouille le sens aussi bien du côté du producteur que du lecteur.

Enfin, les erreurs de conjugaison semblent plus excusables à ce niveau, même si elles traduisent parfois de graves confusions, notamment sur le passé simple de certains verbes. Pour beaucoup d'élèves, le passé simple de *faire* n'est autre que *fus*, et celui de *vivre*, *vis* !

Ce rapide tour d'horizon des types d'écarts orthographiques et de leur hiérarchie, exposé aux élèves par le biais d'une typologie détaillée, doit maintenant se traduire par un travail

effectif sur l'erreur, c'est-à-dire par la réécriture du texte fautif. Et c'est bien là que le bât blesse.

Car en pratique, les élèves passent très peu de temps à l'activité de mise en relation entre leurs textes et une typologie qui demeure un symbole de l'institution et de l'autorité. Ils ne s'approprient le travail d'autocorrection et ne semble l'effectuer que sous la contrainte. Les seuls termes d'*homophones* et d'*accords grammaticaux* les rebutent, car ce sont ceux des manuels et renvoient à la sphère du professeur. Les élèves qui auraient le plus besoin de confronter leur écriture à la typologie d'erreurs ne comprennent pas l'intérêt de « penser la faute », de la peser après coup. Pour la majorité de la classe, l'orthographe est en quelque sorte impalpable et n'a pas sa place dans une écriture d'invention circonscrite dans le temps. La norme est invariable, scientifique, inadaptable, elle ne les intéresse donc pas. Et les grilles, tableaux, et autres codes d'autocorrection de rester en jachère au début de leur classeur…

Autrement dit, le refus net exprimé par les élèves de mettre une étiquette sur leurs erreurs les empêche de les corriger, et ce travail de réflexion préalable à la correction effective, s'il n'est pas fait, empêche toute progression. En un sens, les élèves n'aperçoivent pas les prolongements effectifs, les fruits à retirer de cette grille théorique mise à leur disposition.

Cet emploi de la typologie des erreurs semble donc bien difficile à initier. Il suppose que le professeur fasse des concessions et se fixe des objectifs précis à atteindre. Il convient dès lors de trouver des activités propres à éveiller la vigilance de l'apprenant sans éveiller ses soupçons !

3) Un exercice d'orthographe controversé : la dictée mode d'emploi

Le premier exercice d'application des connaissances orthographiques qui vient à l'esprit est évidemment celui de la dictée. En effet, cette activité traditionnelle semble de prime abord la seule qui permette de se concentrer exclusivement sur la graphie des mots et la cohérence grammaticale de la phrase sans prêter attention à la signification à construire. Toutefois, je comprends vite que cet exercice est difficile à mettre en place dans un enseignement décloisonné.

Car la dictée est toujours celle d'un texte préexistant face auquel l'élève se sent désemparé : il est mis en demeure de restituer la correction d'une langue qui n'est pas la sienne et il ne peut le faire que d'une manière résignée et passive, en prenant conscience de ses lacunes et insuffisances mais sans pouvoir se corriger dans une démarche constructive. Cette activité décrochée est un moment trop circonscrit dans le temps pour pouvoir prétendre à un réel apprentissage de l'orthographe ; la dictée accuse l'écart entre le code orthographique et l'écriture singulière de l'élève sans vraiment laisser à ce dernier la possibilité de s'interroger sur ces différences dans une attitude de questionnement productive. L'exécutant demeure donc seul avec son incompréhension et ne peut que ressentir de la frustration au cours de cet exercice où son manque de maîtrise sera forcément sanctionné. Et la correction quelques séances plus tard ne viendra que renforcer ce sentiment de malaise face à des difficultés qu'il n'a pas pu surmonter en situation.

Ainsi donc, la traditionnelle dictée semble aller à l'encontre d'une pédagogie active au sein de laquelle l'élève est acteur de son apprentissage et prend part à l'élaboration du savoir.

Or le débat autour de la dictée n'est pas nouveau, et les dangers que peut représenter une réalisation désincarnée et contrainte ont été rappelés par les différentes commissions chargées de la rénovation du français au collège. Ainsi, la commission réunie sous la direction de Jean Rouchette pour esquisser une rénovation du français à l'école élémentaire critiquait déjà l'exercice de la dictée en 1967 :

> « La dictée n'est pas un moyen d'acquisition de l'orthographe. Par l'accumulation des difficultés, elle place l'élève en situation d'échec puisque les moyens ne lui sont pas fournis pour résoudre les problèmes qu'il rencontre. En effet, les hasards du texte ne correspondent pas à une progression d'apprentissage ; d'autre part l'élève doit transcrire une pensée et un style qui ne sont pas les siens et qu'il n'a pas eu le temps d'assimiler. »

Cette condamnation sans appel mérite d'être discutée car elle semble contestable à plusieurs égards. De fait, la critique semble viser un exercice mécanique et non adapté à la configuration réelle d'une classe. Depuis cette époque où le texte de la dictée était puisé dans

un réservoir de « beaux textes » sans réflexion préalable ni objectifs prédéfinis, la pratique semble avoir beaucoup évoluée.

En premier lieu, la dictée ne se présente plus comme un simple contrôle global des compétences orthographiques mais cherche à évaluer certains points de l'orthographe que les élèves doivent maîtriser en priorité. Ainsi, l'exercice de la dictée n'est plus aussi « monolithique » que par le passé et les élèves disposent d'outils pour choisir la forme correcte du mot.

Aujourd'hui, la dictée se conjugue au pluriel : plusieurs possibilités sont offertes au professeur qui veut élaborer une véritable acquisition de l'orthographe en fonction du niveau de sa classe. Et les nouveaux dispositifs mis en place aménagent un temps de réflexion avant la transcription définitive du texte proposé. Le professeur peut ainsi expérimenter diverses techniques pour rendre la dictée plus productive et améliorer les résultats de l'évaluation. Des expériences pédagogiques diversifiées et adaptées à l'hétérogénéité d'une classe et au public d'un établissement se sont développées depuis quelques années ; elles semblent avoir fait leurs preuves.

On peut citer, entres autres pratiques de la dictée, la *dictée dialoguée*, qui instaure un dialogue au terme d'une première écriture du texte, ou la *dictée atelier*, qui autorise les élèves à se regrouper par deux après la réalisation individuelle. Dans ces deux cas, on note l'influence de la pédagogie de groupe pour développer les compétences de réflexion et sortir d'une simple logique de la production.

Toujours dans cette optique d'une amélioration du regard « métagraphique », *dictée analytique* à partir d'un texte lacunaire (ou texte à trous) et *dictée à choix multiples* visent à mettre le texte à la portée de l'élève en attirant son attention sur certains points. Ces pratiques peuvent sembler artificielles et être le résultat d'un choix de facilité, mais elles ont l'avantage de centrer l'analyse sur des points problématiques de l'orthographe et donc d'accompagner l'élève dans sa réflexion. Tous ces dispositifs didactiques attestent les efforts qui ont été faits depuis le temps de la dictée arbitraire pour donner un sens explicite à l'exercice orthographique par excellence qu'est la dictée.

Pour ma part, j'ai tenté d'appliquer ces propositions découvertes chez d'autres enseignants à ma propre classe. Ainsi, je décide de faire une évaluation diagnostique de l'orthographe dès le début de la première séquence. Pour ce faire, je choisis l'exercice de la dictée à choix multiples à partir de phrases extraites d'un texte de Rudyard Kipling étudié en classe. Le texte comporte seulement quatre phrases familières aux élèves qu'ils doivent recopier en

rétablissant la forme correcte de certains mots parmi celles proposées. Mon objectif est modeste, je me contente d'évaluer l'emploi du bon homophone grammatical parmi des séries telles que « et/ est », « sa/ çà », « où/ ou », « ce/ se », « au/ ô ». Voici le texte de cette dictée que doivent recopier les élèves en choisissant la forme correcte le cas échéant :

« L' Etranger ne dit rien et Taffy étendit (sa / çà) petite main et tira sur le beau collier qu'il portait (au / ô) cou.
Car (cet / cette) dent (et/ est) enchantée et on (m'a / ma) dit que toute personne qui la toucherait sans ma permission devait sur-le-champ enfler puis éclater avec bruit.
C'est la plus jolie de (toutes / toute) les M'mans qu'il y a jamais eu ; mais elle ne se fâchera pas que je l' (aie / ait) faite si vilaine.
Mis un temps viendra, (au / ô) enfant de Tegumai ! (où / ou) nous ferons des lettres – vingt-six, pas moins- et (où / ou) nous saurons lire aussi bien qu'écrire, et alors on ne (ce / se) trompera plus. »

Malgré leur connaissance du texte, les élèves produisent des textes largement fautifs et certains sont incapables de recopier le texte fidèlement. Je prends brusquement conscience du niveau de ces élèves qui rentrent en sixième : même au niveau de l'homophonie, il est capital de commencer par travailler sur les couples les plus fréquents dans la langue et ne pas chercher à atteindre des objectifs trop diversifiés. Car l'exercice proposé accumule sans doute de trop nombreuses difficultés, puisque les élèves sont notamment interrogés sur le subjonctif ou la différence entre un déterminant possessif et une forme verbale précédée d'un complément élidé.

En ce début d'année riche en expérimentations et en révélations pour moi, je m'aperçois aussi que la correction doit être bien préparée pour pouvoir atteindre un objectif d'apprentissage. Ce n'est pas le cas cette fois-là, et le diagnostic n'a aucun prolongement. Il constitue un sérieux avertissement sur le danger de multiplier les difficultés mais ne me laisse pas encore entrevoir la progression à suivre.

Six semaines plus tard, je m'essaie à l'exercice de la dictée « guidée » sans oser encore instaurer un libre dialogue autour des problèmes orthographiques soumis aux élèves. Cette fois, la dictée correspond bien aux points de langue abordés pendant la séquence didactique.

Ainsi, je guide la classe en attirant l'attention sur les points évalués : il s'agit des terminaisons de verbes à l'imparfait et au passé simple, les deux temps du récit étudiés lors de la séquence sur le conte. L'orthographe lexicale est aussi convoquée dans cette dictée autour de noms d'animaux relevés dans le conte au cours d'une séance précédente. Dès lors, la dictée a une dimension évaluative puisqu'elle sanctionne des compétences acquises au préalable. Voici le texte dicté aux élèves :

« Les chevreaux venaient les premiers, avec deux chatons et un roqueton. Puis c'était le tour du poussin et des canetons. Ils se retrouvaient tous dans la basse-cour après une année. Mais les marcassins et les agneaux manquaient à l'appel. On en attendait cinq, mais aucun n'arrivait, ni de la bergerie, ni d'une tanière ou d'un terrier. Tous les animaux s'inquiétaient et soupçonnaient un méfait du loup. Soudain ils apparurent. »

L'exercice est plutôt bien effectué par la classe, sans doute parce que le texte dicté est en prise directe avec les contes étudiés lors de la séquence, à savoir Les Contes du chat perché de Marcel Aymé. Sans doute aussi parce que j'ai pris le parti de n'évaluer que les mots soulignés dans le texte ci-dessus, et donc de ne pas tenir compte des erreurs produites sur les autres mots, ce qui m'apparaît après coup fort discutable...

Enfin, une autre dictée à choix multiples est soumise aux élèves au cours de la cinquième séquence qui porte sur l'étude de L'Enfant et la rivière. Je privilégie cet exercice car il m'apparaît comme le plus apte à évaluer des objectifs ciblés. Cette fois, les difficultés sont nombreuses et concernent le phénomène d'homophonie au sens large du terme, notamment la distinction entre participe passé et passé simple de certains verbes des deuxième et troisième groupes.

Toutes les difficultés ont été abordées à un moment ou à un autre, mais il semble que les formes à rétablir soient trop nombreuses : les élèves n'ont pas le temps de recopier le texte dans son intégralité (uniquement les formes problématiques), et l'exercice est quelque peu faussé. Qui plus est, la dictée est présentée comme une punition collective en réponse à l'agitation de la classe un samedi matin, ce qui bien sûr n'aide pas à réconcilier les enfants avec l'orthographe.

Mais l'exercice n'en reste pas moins un bilan orthographique en cours d'année et l'évaluation ne saurait être punitive puisque les élèves ne sont pas complètement démunis dans ce type de dictée assistée, dont voici le texte :

« Je me le demandais (sans/ s'en) oser l'interroger, lui (qu'il/ qui) ne demandait jamais rien. Car moi aussi j'étais pour Gatzo un mystère. Ma présence dans l'île, mon apparition (imprévut/ imprévue), auraient (du/ dû) l'intriguer. (Et/ est) cependant il ne manifestait nulle curiosité de (ses/ ces) miracles dont j'étais, moi-même le premier stupéfait. N'empêche que d'être (la/ là) (à/ a) flotter sur ces quatre planches légères, en pleine matinée de soleil et de brise, m'(emplissaient/ emplissait) d'un bonheur vivant. Il me touchait jusqu'au coeur, (ou/ où) je l'avais (admit/ admis). Je ne savais pas (se/ce) (qu'est l'/ quelle) âme. A (cette/ cet) âge-là (ont/ on) (est / naît/ n'est) ignorant. (Mais/ mes) je sentais bien que ma joie de vivre était plus grande que mon corps, et je me disais : « Pascalet, (s'est/ c'est) l'ange du Bon Dieu (qu'il/ qui) remue en toi. (Traite/ traites)-le bien » ».

Quelle n'est pas ma surprise quand je découvre les performances des élèves au moment de la correction ! Deux élèves seulement n'atteignent pas la note de dix sur vingt, alors que

l’ensemble de la classe s’est montrée très à l’aise dans le choix des bons homophones. Cette dictée « éclair » que j’envisageais comme le moyen de réprimer les ardeurs de la classe permet au contraire aux élèves d’améliorer leur moyenne trimestrielle.

Je tire alors un enseignement pratique de cette expérience surprenante : d’une part, il convient de sanctionner durement l’orthographe dans un exercice de dictée (par exemple, deux points pour chaque homophone au lieu d'un seul), quitte à ce que le barème ne rentre plus dans une échelle graduée de zéro à vingt, et d’oublier un temps le mode d’évaluation positive appliquée en rédaction ; d’autre part, l’apprentissage de l’orthographe semble infructueux au sein d’une activité ponctuelle de contrôle : les enfants associent alors l’orthographe à la note scolaire et font un effort de concentration qu’ils ne sont pas prêts à répéter dans d’autres situations de communication.

Quoiqu’il en soit, et malgré cette expérience hasardeuse, l’exercice de la dictée, quelque forme qu’elle prenne, est l’occasion de mettre en place une vigilance orthographique exclusive de toute autre préoccupation pendant un laps de temps restreint. A mes yeux, elle peut prétendre focaliser l’attention de l’élève sur un objectif précis et présente un intérêt à condition d’être pratiquée régulièrement.

Si une dictée traditionnelle ne respecte en rien le choix d’une pédagogie fondée sur la démarche inductive, ses avatars que sont la dictée dialoguée ou la dictée à choix multiples favorisent la réflexion sur l’orthographe, et plus précisément sur les motivations qui amènent à choisir la forme correcte.

Ainsi donc, je pense pour ma part que l’exercice de la dictée garde sa pertinence au niveau de l’enseignement de l’orthographe au collège, à condition d’en diversifier la pratique, d’adapter les objectifs au travail en séquences et de graduer les difficultés afin d’établir une véritable progression. C'est sur ce dernier point qu'il me semble devoir encore travailler : au moment de préparer le texte de dictée, j'ai beaucoup de mal à me concentrer sur certains homophones ou certains points de langue à l'exclusivité des autres. Curieusement, j'ai du mal à faire des choix, à énoncer des priorités, à cause de ma prétention à faire évoluer activement les compétences des élèves dans des directions pas toujours compatibles. Pour le dire autrement, j'éprouve de grandes difficultés à m'adapter au rythme d'apprentissage des élèves.

En définitive, on peut se demander pourquoi le texte d’accompagnement des programmes de sixième à aucun moment ne parle de la dictée. Sans doute est-ce parce que le programme tout entier est fondé sur la notion de maîtrise des discours et que la représentation de la dictée

comme activité arbitraire va à l’encontre de ce choix. J’espère avoir su démontrer que la dictée pouvait être au service d’un enseignement décloisonné, et qu’elle permettait de suggérer la cohérence d’un texte en se limitant (autant que faire se peut !) à des objectifs aussi précis que les homophones et les chaînes d’accord.

Toutefois, le temps consacré aux activités orthographiques ne se limitent pas aux dictées et ma préoccupation d’enseignant va bien au-delà de la simple réécriture de textes d’autrui que les élèves n’ont pas produits. Mon pari, au cours de cette année de formation, est bien, de concilier vigilance orthographique et activités d’écriture, de faire pénétrer l’orthographe au sein de tous les domaines de l’enseignement du français. Voyons maintenant comment aborder l'autre versant de l'orthographe, c'est-à-dire son traitement par l'élève dans des exercices d'écriture cursive, personnelle, étrangère à des critères d'évaluation exclusivement orthgraphiques.

II] L’orthographe dans les productions écrites : progression et réticence des élèves, une vigilance difficile à faire acquérir

Ainsi, le temps consacré à la mise en place de dispositifs et à la répétition d’activités propres à rendre explicite le fonctionnement de l’orthographe dans mon enseignement spécifique devait laisser place à un travail sur le long terme. Tout l’enjeu est là : rendre sensible l’acquisition de l’orthographe au détour de la moindre activité d’écriture. Or face au jeune public que constituent mes élèves de sixième huit, il semble bien difficile de parvenir à une réelle prise de conscience de l’intérêt que représente une orthographe correcte dans une écriture d’invention avant tout considérée comme un exercice ludique où l’imagination peut se déployer.

Comment faire, dès lors, pour démontrer aux enfants le rôle de l’orthographe dans la cohérence du texte qu’ils ont à produire ? De quelle manière évaluer la correction orthographique parmi d’autres consignes d’écriture ? Quelle stratégie adoptée pour surmonter la résistance des élèves à respecter une contrainte formelle dans un texte où leur subjectivité affleure nécessairement ? Pour faire de l’orthographe une donnée à part entière, acceptée et réfléchie, de la lisibilité de leurs écrits ?

En somme, je m’attacherai ici à exposer mon sentiment sur les résultats qu’ont apportés les dispositifs d’apprentissage et de remédiation en orthographe proposés aux élèves tel qu’ils ont pu les utiliser au niveau de leurs productions écrites. Certaines expériences constituent un échec certain de ces propositions, alors que d’autres, de manière presque imprévisible, marquent un éveil soudain de la vigilance orthographique chez les enfants. Mon objectif est de pouvoir justifier cette indécision de l’élève à inclure le facteur « orthographe » dans le travail d’écriture, afin de reconduire les expériences probantes et d’enfin adopter la bonne méthode pour rendre sensible la progression orthographique au sein des productions écrites.

A mi-parcours de l’année scolaire, je cherche ainsi à tirer des éléments de conclusion de la préoccupation qu’est devenue l’orthographe pour moi, et, je l’espère, pour mes élèves. La continuité entre les séances d’orthographe inscrites dans le développement des séquences didactiques et les activités d’écriture menées en prolongement a-t-elle été assurée ? Puis-je maintenant m’attendre à emporter l’adhésion de la classe quand je prétends que leur orthographe rend la lecture de leurs textes fluide et agréable, en toute simplicité ?

1) La place instable de l'orthographe dans les productions écrites : des consignes officielles aux expériences pratiques

- **L'orthographe dans l'esprit des programmes**

Avant de m'interroger sur les stratégies à adopter pour améliorer la qualité de l'orthographe dans les activités d'écriture proposées aux élèves et de relater les expériences menées en classe, je me propose de faire un nouveau détour par les textes officiels pour situer la place de l'orthographe dans l'enseignement actuel du français.

L'orthographe fait avant tout partie intégrante de cette rubrique « outils de la langue » qui, parallèlement à celles de la lecture, de l'écriture et de l'oral, constituent les grands domaines de l'apprentissage du français. Mais les programmes précisent que l'étude de la langue ne saurait être l'objet d'un enseignement exclusif et doit être au service des pratiques discursives que sont la lecture, l'écriture et la prise de parole spontanée.

C'est bien en cela que réside la nouvelle orientation adoptée par la réforme des collèges et appliquée depuis une dizaine d'années. La langue, c'est-à-dire la grammaire et l'orthographe, est désormais au service de la maîtrise des discours, objectif premier et enjeu primordial de l'enseignement du français au collège. En d'autres termes, « l'étude de la langue n'est pas une fin en soi. Elle se justifie dans la mesure où les notions découvertes et les compétences acquises sont systématiquement réutilisées dans les domaines de la lecture et de l'écriture[1]». Elle doit être « considérée comme un des fondements de la lisibilité et comme condition de la bonne communication écrite[1] » et son enseignement progressif a pour « objectif global de rendre l'élève capable de manifester et de signifier cette cohérence dans l'écriture de son texte[2] ».

Toutefois, malgré les précieuses indications fournies par les textes officiels, j'ai du mal à intégrer l'apprentissage orthographique dans des activités si éloignées de la préoccupation orthographique que la rédaction de textes d'invention. En effet, si les exercices de dictée sont l'occasion de développer une réflexion métagraphique, je ne sais comment éveiller la vigilance orthographique des élèves dans des activités beaucoup moins contraintes.

Je reste en quelque sorte prisonnier de l'ancienne représentation qui veut que l'application des connaissances orthographiques soient le domaine réservé de la dictée, bien que j'aie exposé plus haut mes tentatives d'affranchissement d'une telle conception. Ainsi donc,

[1] Accompagnement des programmes de 6e, Livret 1, p25
[1] *Ibid.*, p 25
[2] *Ibid.*,p27

j'estime que ma lecture attentive du texte d'accompagnement des programmes ne saurait tenir lieu d'expérience et me laisse dans le doute quant à la manière d'initier un travail sur l'orthographe dans les productions écrites.

En prenant connaissance des directives à appliquer, je découvre la nécessité de conjuguer le travail sur la « lettre » avec des activités aux objectifs diversifiés où l'orthographe est convoquée comme support de la bonne communication et ainsi justifiée. Mais il me reste à faire preuve d'initiatives pour instaurer cet équilibre délicat entre sujets d'écriture attractifs et mise en œuvre de la compétence orthographique en leur sein, entre une séduisante apparence de liberté d'une part et une contrainte formelle et systématique d'autre part. Je ne peux m'empêcher de penser que ce mariage entre des positions aussi éloignées que sont la relative autonomie de l'élève face à un sujet d'écriture et son assujettissement à un code demande au pédagogue d'être particulièrement rusé, duel et lucide.

En définitive, je me trouve assez désemparé au moment d'appliquer l'esprit des nouveaux programmes. Que faire pour entretenir l'attention des élèves sur l'orthographe alors que d'autres consignes doivent être respectées ? Dans quelle mesure l'élève est-il capable d'obéir à des objectifs multiples ? Est-il forcément plus difficile de respecter l'orthographe dans une production écrite que dans une dictée ?

Voilà les questions auxquelles les activités entreprises durant mon année de formation doivent apporter des éléments de réponse. Voici, en quelque sorte, mon projet de formation : comprendre l'enjeu de l'orthographe dans les programmes en vigueur.

- **L'orthographe à l'épreuve des productions écrites : des expériences mitigées**

Dès les premières activités d'écriture proposées à la 6ème 8 du collège d'Argelès-sur-Mer, j'ai pris conscience de l'obstacle que constituait l'orthographe pour des élèves amenés à mobiliser des connaissances exactes dans un exercice fondé sur la créativité et la diversité des productions. Que faire, dès lors, pour ne pas handicaper les élèves rétifs à la « syntaxe orthographique » tout en les incitant à progresser ?

Le premier point sur lequel il me faut travailler est la formulation des objectifs à atteindre au niveau de l'orthographe, seul moyen d'attirer l'attention de l'enfant sur un problème précis du système orthographique. Ce constat que je fais de la nécessité d'expliciter mes exigences découle de mes premières lectures de rédactions écrites par les élèves, décevantes, produits d'une incompréhension des objectifs quand ceux-ci demeurent trop approximatifs.

En effet, le mois de septembre se déroule de manière insolite et aveugle en raison de mes tâtonnements, à un rythme trop exigeant pour beaucoup d'élèves encore en phase d'adaptation et de découverte des méthodes de travail. Les sixièmes ne savent pas encore ce qui est attendu d'eux en français et ont besoin qu'on leur énonce clairement les objectifs à atteindre. Les premières écritures d'invention menées en classe, aussi nouvelles pour les élèves que pour moi, donnent ainsi lieu à certaines confusions dans la lecture des consignes et entraînent de réels malentendus.

Par exemple, la première séquence consacrée à l'écriture comme code de communication parmi d'autres s'achève par un exercice d'écriture libre autour de plusieurs couples d'homonymes. Les élèves peuvent écrire un récit comme un poème, et la consigne semble insuffisamment détaillée aux yeux d'élèves qui demandent à être plus guidés dans leur pratique d'écriture.

Ainsi, leur attention aurait dû être attirée par des critères d'évaluation formels sur l'importance de ponctuer, d'organiser des paragraphes cohérents et de veiller aux règles d'accord fondamentales dans l'optique de produire un texte cohérent. Je me trouve donc fort désemparé au moment de la correction : comment évaluer objectivement des rédactions dont la seule consigne explicite est d'utiliser les homonymes lexicaux qui leur sont fournis ? Il ne me reste plus qu'à tenir compte de la qualité d'expression alors que les élèves ne connaissent pas les critères d'une écriture maîtrisée ; surpris à la lecture de copies qui ignorent presque toutes le jeu sur les homonymes que je me réjouissais de voir appliqué après l'avoir étudié dans un poème de Robert Desnos, je réalise que cette évaluation n'a rien d'un contrôle sommatif de connaissances acquises et qu'elle est beaucoup trop ambitieuse pour le niveau sixième à ce moment de l'année…

Cet exercice est donc un échec qui me laisse entrevoir la nécessité d'expliciter la moindre consigne d'écriture et de constituer un barème d'évaluation assez précis pour ne pas revoir mes objectifs à la baisse après coup, c'est-à-dire trop tard.

Après une ou deux expériences de ce genre[1], je comprends mieux comment fonctionne un groupe hétérogène et plutôt que de faire confiance à la perspicacité et aux réflexes d'auto-

[1] Une expérience marquante de malentendu entre mes élèves et moi-même concerne une autre activité d'écriture menée au cours de la première séquence : les élèves devaient associer librement chaque lettre de leur prénom à une image de leur choix et ainsi composer un petit texte. Beaucoup d'entre eux ont recherché des noms d'objets ou d'animaux commençant par la même lettre que celle composant leur prénom, alors que j'attendais une ressemblance entre la forme visuelle de la lettre et celle de l'image, non une identité phonique. Sans doute le concept d' « image » a-t-il posé problème.

correction des bons élèves, je propose des objectifs diversifiés à la portée de tous les enfants pour chaque évaluation.

Ainsi, l'évaluation finale de la deuxième séquence sur la poésie se compose de trois exercices interrogeant des connaissances acquises au cours de la séquence, tels que le champ lexical et la personnification, tandis qu'un quatrième propose aux élèves d'écrire une ou deux strophes supplémentaires à un poème de Claude Roy pour vérifier qu'ils en ont compris la structure et savent la reproduire. Je vais jusqu'à leur donner un modèle de strophe pour éviter tout quiproquo dans l'interprétation des consignes.

A partir de cette évaluation du mois d'octobre, j'évite d'imposer des activités d'écriture d'un seul tenant mais cherche plutôt à inscrire l'expression écrite comme prolongement à des exercices de grammaire et de vocabulaire de manière à en faciliter la réalisation. En un sens, mes évaluations sont décloisonnées et reproduisent le cheminement parcouru au cours de la séquence. Mes objectifs semblent plus réalistes, mes barèmes plus détaillés, les efforts des élèves guidés et orientés progressivement vers les consignes de la production écrite.

Pour en revenir à l'orthographe, je dirais qu'elle est prise en compte de façon systématique dans chaque activité d'écriture, afin que les élèves intègrent peu à peu les gestes de relecture et de raisonnement critique inhérents à toute progression. A titre d'exemple, l'évaluation sommative de la séquence n°3 consacrée à l'étude d'une œuvre intégrale (Les Contes du chat perché) propose aux élèves d'écrire la situation initiale d'un conte dont un extrait a été reproduit. Les consignes sont clairement formulées : les élèves doivent exploiter le vocabulaire des animaux qu'ils ont découvert au cours d'une séance préalable, employer des adjectifs dont les valeurs et fonctions ont été étudiées, ainsi que le temps verbal attendu dans une situation initiale.

Or les autres critères d'évaluation que sont l'orthographe et la correction syntaxique ne sont mentionnés qu'oralement ; ils n'apparaissent pas sur leur feuille de contrôle. Je n'arrive pas à prendre l'habitude de formuler par écrit ces invariants de l'évaluation car je me représente que tous les élèves vont y prêter attention spontanément, et me contente de les rajouter au moment de la correction. Par conséquent, le barème que les élèves ont sous les yeux au moment d'écrire leur rédaction est incomplet et ne leur permet pas de faire l'effort attendu pour surveiller leur orthographe. Ainsi, je dois tâcher de circonscrire la mauvaise habitude que j'ai contractée et de faire figurer tous les critères d'évaluation aux yeux des élèves, y compris ceux qui se répètent d'un sujet d'écriture à l'autre. Cela me permettrait en outre de focaliser l'attention de la classe sur un problème en particulier, par exemple les règles d'accord si importantes au niveau de la cohérence textuelle.

Quelle conclusion tirer des activités d'écriture menées en classe et de leur incidence sur l'éveil de la vigilance orthographique ? Certes, le fait de sanctionner une copie dont la multiplication des écarts rend la lecture laborieuse et d'en imposer la réécriture à l'enfant le sensibilise à l'importance de l'orthographe dans une communication écrite ; certes, l'évaluation positive d'une copie où le code orthographique est respecté dans ses règles principales tend à maintenir la vigilance de l'élève. Mais mon discours de mise en garde et de prévention de l'écart orthographique ne suffit pas à changer les habitudes des élèves dont l'écriture est négligée.

Aussi longtemps qu'ils ne porteront qu'un intérêt désinvolte aux exercices d'écriture proposés, aucune progression ne saurait se dessiner. Le problème n'est pas tant de rechercher des contenus intéressants à leur soumettre, mais bien de leur faire intégrer que tout texte écrit en classe, aussi personnel soit-il, est destiné à être lu.

Comment donc expliquer cette attitude de rejet de certains enfants face à la correction de l'écriture qu'incarne l'orthographe ?

2) La résistance des élèves : tentative d'interprétation d'une relation conflictuelle

De fait, une certaine appréhension s'initie ou tout au moins se confirme au collège à l'égard du code orthographique. Cette « hantise de la correction » qui gagne chaque écolier et peut aller jusqu'à un comportement de résignation passive face à la diversité et à la multiplicité des fautes commises est un phénomène difficile à expliquer. Sans doute cette inquiétude paralysante, cette torture de l'orthographe est-elle la conséquence d'une longue histoire de l'enseignement et de stratégies de répréhension de la faute improductives.

On peut aussi penser que les représentations négatives observées chez des élèves de sixième, cette aversion pour l'orthographe si caractéristique de l'enfance, cette angoisse de ne pas savoir écrire correctement, sont suscitées par les discours exposés aux enfants : aux yeux des professeurs et de l'ensemble de la société, au regard de la famille, posséder la science des graphies exactes est une marque de distinction sociale.

Où que se situe le nœud de cette diabolisation de l'orthographe dans l'esprit d'un élève, l'apprentissage s'en trouve gravement affecté. En un mot, comment acquérir ce que l'on rejette spontanément ? Comment faire sien un code qui semble appartenir à l'autorité, être la propriété exclusive de l'âge de raison ? Le concept d'orthographe, à bien des égards, appelle la révolte de l'enfant en phase d'apprentissage. L'élève qui se voit catégoriquement refusé *le droit à l'écart* tend à faire de l'écriture un simple instrument de l'institution, un langage impersonnel que l'individu ne s'approprie pas mais auquel il doit avoir recours dans certaines situations.

Loin d'être une simple question de compétences et de savoirs-faire, l'apprentissage de l'orthographe cristallise des attitudes d'ordre général face à l'autorité et véhicule des représentations complexes. Comme le dit Michel Tamine dans une communication intitulée L'Othographe et son enseignement, « l'enfant dispose d'un ensemble de représentations qui vont nécessairement entrer en conflit avec celles de l'adulte. Gérer ce conflit de la façon la plus satisfaisante possible, c'est négocier une série de compromis qui, en évitant de mutiler le « pré-savoir » de l'enfant, l'aideront à construire un discours métalinguistique cohérent ».

Le premier bilan que fait un jeune professeur de Lettres au niveau de la diffusion du savoir orthographique de base est selon moi celui d'une attente déçue du côté de l'élève. De fait, le jeune collégien ne comprend pas que des activités nouvelles, susceptibles d'éveiller ou de conforter son goût de la lecture et de l'écriture, soient entravées par des exercices contraignants, monotones et visant à une certaine uniformité. Le paradoxe d'un enseignement

à la fois destiné à développer la sensibilité de l'enfant à l'égard des textes et à lui faire assimiler des connaissances structurelles est un paradoxe qui ne semble pas échapper aux élèves.

Pour l'enfant qui entre au collège, l'écriture - lettres, mots, textes, toutes unités en contact avec le son et l'image - représente un champ inexploré, la découverte d'un monde sensible, d'un univers aux mille formes qui ravit les sens. Mais cette expérience foncièrement nouvelle est aussi apprentissage de la règle sur laquelle on ne transige pas, et l'impression de possibles infinis s'avère incompatible avec l'existence du code prédéfini. Face à cette situation d'injustice et d'incompréhension, l'élève semble nier la possibilité d'une cohésion dans ce qu'il écrit ; les lacunes demeurent, les erreurs se multiplient, la désaffection de l'orthographe point peu à peu… Sans cesse, il faut revenir sur des notions acquises et se battre pour leur application, en quête d'arguments convaincants !

Cette relation de répulsion quasi instinctive qu'éprouve le nouveau collégien face à l'ordre apparemment immuable de l'orthographe semble constituer un moment capital dans le développement de l'enfant. En effet, l'élève qui entre en sixième a déjà une expérience de plusieurs années de l'apprentissage du français. Or ces premières années de découverte ont été vouées au développement des compétences de lecture et d'écriture chez l'enfant, deux savoirs aux réalisations immédiates et aux applications spontanées.

Le collège, en revanche, serait le temps du raisonnement et de l'approfondissement des connaissances[1]. C'est aussi le moment d'apprendre les règles complexes et leurs exceptions, de répéter les exercices d'entraînement, de sorte que l'orthographe devient peu à peu aux yeux des élèves un enseignement formalisé sans intérêt apparent, un ensemble de connaissances stériles, sans prises avec le réel. Ainsi, le défi que doit relever le pédagogue est bien d'inscrire le développement des connaissances dans le domaine de la langue dans une pratique effective de l'écriture, de faire fructifier ces connaissances dans des activités où l'enfant entrevoit l'intérêt de communiquer de façon pertinente, bref, de faciliter le recours à l'orthographe en marge de toute représentation négative.

En somme, c'est le décalage entre un usage résigné de la norme et l'exploitation des ressources - ou des « raisons »- offertes par ce même code maîtrisé, c'est cette distance d'un langage étranger à son propre langage qui provoquerait des réactions de déni et de rejet. Les jeunes élèves ne voient pas l'intérêt de se plier à une contrainte sans prolongement apparent,

[1] Même si cette représentation peut sembler quelque peu schématique et n'est pas directement issue de mon expérience, elle se justifie dans la mesure où elle m'a été inspirée par certaines lectures sur la liaison école primaire/ collège.

et très rapidement, ils renoncent… Ils n'aperçoivent que la dimension de nécessité de l'orthographe, non celle d'enrichissement de l'expression et de la communication. D'une certaine façon, la peur de l'orthographe chez les élèves de sixième résulte d'un conflit entre liberté d'expression et nécessité de recourir au code établi. Pourquoi se corriger et faire appel à la structure de la langue quand on veut s'exprimer spontanément sur un sujet donné ?

Parce qu'elle incarne la discipline et l'autorité, l'orthographe est ainsi l'objet d'un malentendu.

Tout le problème est là : comment faire comprendre à un enfant de onze ans qu'il n'est pas d'écriture sans compétences orthographiques ? Que cette écriture dont ils perçoivent le pouvoir de transformation des sons et des significations, que cette forme écrite aux multiples points de contact avec la forme orale passe nécessairement par l'apprentissage de règles fixes, de prescriptions et d'interdits ?

En un mot, la diffusion d'un savoir orthographique se heurte à un problème de représentation du côté de l'apprenant : pour transmettre un message écrit vivant et original, il faut se soumettre à la discipline et éviter de nombreux écueils, il faut naviguer à vue dans les « eaux mortes de l'orthographe »… L'écriture vive et singulière a donc besoin de la lettre morte, ce qui va à l'encontre du bon sens et justifie les attitudes réticentes et subversives des élèves !

3) Retour sur l'interaction expression écrite/ graphie correcte

Ainsi donc, mes premières expériences, ponctuelles, sur la façon d'évaluer l'orthographe dans les expressions écrites, jointes à mon constat des représentations négatives liées à l'orthographe, me ramènent à la question initiale : comment amener les élèves à produire un texte cohérent en ayant recours spontanément à la forme correcte, en appliquant sans y penser la règle qu'ils connaissent dans l'optique de rendre leur écriture intelligible ?

Plus simplement, comment dois-je m'y prendre pour que mes élèves accèdent au plaisir d' « écrire juste » ?

- **Le recours aux discours d'autres pédagogues pour mettre en oeuvre les compétences orthographiques dans les activités d'écriture : un nouveau départ…**

Quelque peu désemparé face à l'absence de progression dans leurs productions, j'ai alors recours à certaines propositions de pédagogues plus expérimentés. Car à un certain moment, j'ai moi aussi besoin d'être persuadé du fait que l'acquisition de l'orthographe passe avant tout par la motivation et la mise en relief d'une finalité pour des projets d'écriture que doivent s'approprier les enfants.

Tel est en effet l'objet de mes lectures au moment d'écrire ce mémoire professionnel : légitimer à mes propres yeux la fonction communicative de l'orthographe dans les rédactions de textes d'invention par les élèves. Car pour moi, la correction orthographique est une évidence, je ne peux ni ne sais la négliger dans tout ce que j'écris (la préparation des cours par exemple, destinée aux élèves), à tel point que j'éprouve une certaine difficulté à inciter mes « apprentis-écrivains » à surveiller ce qu'ils écrivent.

En d'autres termes, mes recherches sur l'orthographe sont très peu orientés vers les diverses théories sur le système orthographique, difficiles à transposer au sein d'un enseignement où l'orthographe n'est pas une fin en soi, mais je cherche bien plutôt à m'imprégner du discours convaincu d'enseignants qui croient sincèrement en la possibilité de faire émerger une conscience orthographique chez l'enfant pour l'amener à maîtriser différentes situations de communication écrite.

Au fil de ma réflexion, je comprends que l'orthographe ne peut être abordée en classe comme un savoir constitué, et que tout l'art de l'enseignant consiste à répéter des exercices d'écriture au sein desquels l'élève devient peu à peu acteur de son orthographe en exigeant de son écriture qu'elle soit plus riche, c'est-à-dire en portant un regard plus attentif sur ce qu'il écrit.

Tout le pari de l'enseignement décloisonné tient sans doute à ce refus d'apprendre en mémorisant et de contrôler cette mémoire impersonnelle dans des évaluations de *connaissances*; cet enseignement ambitieux vise au contraire à faire acquérir des *compétences* pour que l'enfant les fasse fructifier dans des projets d'écriture, au sein d'une démarche créatrice et presque à son insu[1] ! La proposition est certes attractive, mais il reste à l'enseignant à savoir susciter le plaisir du texte et à prendre des risques au moment de soumettre les dits projets et de créer une émulation.

Pour me conforter dans l'idée que l'écriture était le véhicule premier de l'orthographe et que les actions d'écrire et d'orthographier étaient forcément conjointes, j'ai donc eu recours aux discours de certains pédagogues ou chercheurs en didactique. Leur propos a vraiment pesé sur mon enseignement en servant de moyen terme entre les instructions officielles et leur application. A mes yeux, l'intérêt de ces réflexions diverses sur l'orthographe souvent publiées ensemble dans des numéraux spéciaux de revues pédagogiques est qu'il offre un dialogue stimulant et des conclusions unanimes sur l'usage à faire de l'orthographe dans la classe.

D'une part, L'Ecole des lettres consacre un numéro spécial à l'orthographe en mai 1990, au moment même où le débat sur la réforme de l'orthographe française bat son plein (elle sera officiellement avalisée le 6 décembre 1990). D'autre part, la revue Lettres Ouvertes fait paraître un double numéro en juillet 2001 sous le titre éloquent de L'Orthographe : accords et désaccords. Or à plus de dix années de distance, les convictions des enseignants-chercheurs et des inspecteurs pédagogiques restent à peu près les mêmes sur le problème de l'enseignement de l'orthographe, bien que la première revue citée soit parue avant la rénovation des collèges et la seconde après.

[1] Sur cette distinction entre apprentissage de connaissances et acquisition de compétences, futile de prime abord, le commentaire de Jean-Pierre Jaffré semble particulièrement intéressant dans la perspective d'éclairer la nouvelle pédagogie instaurée depuis la réforme des collèges :
« Au cours de ces dernières années, les travaux sur ce que l'on peut appeler provisoirement l' « apprentissage » de l'orthographe ont changé de nature. On assiste en effet, depuis quelque temps, à une diffusion plus large de recherches sur les procédures qui sous-tendent cet apprentissage au détriment d'études plus nettement centrées sur l'apprentissage lui-même. Pour dire cela autrement, les recherches sur l'acquisition de l'orthographe sont désormais plus nombreuses que celles sur son apprentissage, ou sur son enseignement. » (2001, p41)

Voici quelques-unes de ces opinions convergentes qui me semblent devoir être retenues :

« La maîtrise du système graphique représente certes un objectif pédagogique vers lequel il convient de tendre ; mais elle ne saurait constituer une fin en soi. L'écrit est avant tout un moyen devant permettre à l'enfant de produire des textes. Ce serait une lourde erreur didactique de croire que la maîtrise parfaite du moyen représente une exigence préalable à la production d'écrit.[…] En d'autres termes, l'activité métalinguistique indispensable à l'appréhension du système est corrélative des activités de production. C'est pourquoi l'erreur, ou le « désordre » graphique, qui reflète une étape de cette construction, ne saurait être appréciée qu'en termes qualitatifs. » (L'Ecole des Lettres, p42)

Cette intuition d'un nécessaire va-et-vient entre l'exercice du regard métagraphique et l'application des savoirs-faire dans des exercices de rédaction, exposée par l'universitaire Michel Tamine dans un article déjà cité, trouve un écho direct dans l'article suivant de Denise Laboureau (professeur d'Ecole normale), intitulé De l'école au collège :

« Il est indispensable de modifier d'abord les représentations que les élèves se font de l'orthographe et de l'écrit en général. Trop souvent encore, l'écrit n'a pas de fonction réelle : c'est le cas, par exemple, de la trace écrite.[…] Lorsque les élèves élaborent un texte destiné à une communication (article, compte rendu), on constate qu'ils ont souvent une attitude plus active face à l'écrit produit : ils se posent des questions, échangent, recherchent dans le dictionnaire… Ils sont beaucoup plus vigilants lorsqu'il y a un regard extérieur sur ce qu'ils écrivent. Même dans les situations les plus courantes (écrire une consigne au tableau, noter les devoirs), ou pour solliciter leur attention et leur participation active. » (*ibid.*, p45)

Cette réflexion, très pratique en un sens, complète la précédente en montrant que l'acte d'écrire, la notion d'activité écrite, peut et doit intervenir à tout moment dans la séance pédagogique, et qu'il revient à tous, au sein de la classe, d'y participer. D'une certaine manière, la moindre prise de notes doit revêtir de l'importance aux yeux de l'élève et, idéalement, être discutée…

Ce que confirme une dernière réflexion extraite de ce numéro de L'Ecole des lettres riche d'enseignements, lorsque Renée Honvault, du C.N.R.S., avance dans ses Propositions pour le collège que « le système de l'écrit doit être un lieu de découvertes et de connaissances pour des adolescents qui apprennent leur langue, un lieu d'appropriation aussi » et que « pour être structurées, les connaissances en matière d'orthographe ont besoin de fondements, mais aussi d'être confrontées à la réalité de l'écrit » (*ibid.*, p83).

Pour ne pas transformer ce mémoire en une mosaïque de citations, je ne retiendrai du second recueil didactique mentionné qu'un seul passage parmi ceux dont la lecture m'a vivement interpellé :

« Premier principe : faire écrire. Ancrer la réflexion orthographique à la tâche de production. Plus on confronte l'élève à l'écriture, plus on l'amène à se poser des problèmes et donc plus on le met en position de les résoudre. On doit postuler au demeurant qu'il faut atteindre un seuil de complexité à partir duquel les choses vont pouvoir se mettre en place, qu'il faut installer une habitude d'écriture, qu'une masse critique d'écriture à traiter est nécessaire pour que l'élève dépasse une forme de raisonnement morphosémantique pour aller vers une réflexion morphosyntaxique véritable. En outre, l'entraînement à l'écriture permet de lever à terme le handicap de la lenteur graphomotrice […]. Encore faut-il bien sûr donner sens à la pratique d'écriture pour que celle-ci soit prise au sérieux, valoriser l'écriture de réflexion ou de fiction en lieu et place du simple écrit de copie, finaliser la trace graphique pour motiver la révision orthographique. Faute de quoi, la tâche d'écriture reste un pensum désinvesti. » (Lettres ouvertes, p79)

Cette dernière pensée retenue, empruntée à Daniel Bessonnat dans son article Le genre et le nombre, présente à mes yeux l'intérêt d'exprimer en des termes à la fois précis et convaincants l'enjeu que constitue l'orthographe dans les productions écrites. Dans un style énergique et persuasif, cet enseignant pose en quelque sorte l'urgence de faire réagir l'élève par rapport à ce qu'il écrit, de le familiariser avec son propre acte d'écriture de façon à ce que cette habitude mise en place soit un plaisir sans cesse renouvelé.

Ce seul passage m'a réconforté par sa vivacité et dans sa certitude que le collégien peut être sensibilisé au fait qu'orthographe et écriture forment un tout, un acte de communication passionnant pour soi et pour autrui. En somme, Daniel Bessonnat croit fermement (et accessoirement me fait croire !) qu'il est possible de développer la vigilance orthographique dans l'exercice d'expression écrite à la seule condition de savoir provoquer chez l'élève un goût pour l'effort de communiquer, de créer, en quelque sorte un *habitus* de la communication écrite au sein du groupe classe. Tout est question d'entraînement, serait-on tenté de dire.

Voyons maintenant dans quelle mesure j'ai su respecter les conseils avertis de ces pédagogues pour qui la répétition des activités d'écriture réalisées et acceptées par les élèves se conjugue avec une réelle progression dans le domaine de l'orthographe. Car malgré mon sentiment d'impuissance face à la négligence des élèves dans la façon de graphier leurs textes, j'ai eu, à un moment précis de l'année, la rassurante impression que l'acquisition de l'orthographe était effectivement en cours chez les élèves, sensible dans leur expression écrite même.

Une séquence exclusivement consacrée à l'écriture devait me permettre d'enfin adhérer à l'esprit des instructions officielles tel que je l'avais peu à peu assimilé grâce à des recherches périphériques fort enrichissantes dans le domaine de la didactique.

- **L'éveil au soupçon orthographique : la séquence d'écriture longue, une expérience probante pour le professeur, un déclic chez les élèves ?**

Tout ce que j'ai relaté jusqu'ici de mes tentatives de valoriser l'orthographe auprès de mes élèves pour les inciter à écrire des textes cohérents se résumait à des échecs relatifs. Tous mes discours les invitant à être plus attentifs et à avoir recours à une écriture soignée, c'est-à-dire correcte, ceux les mettant tout bonnement en garde contre la répétition inlassable des mêmes fautes d'accord, ne servaient de rien. Mes élèves ne portaient aucun intérêt à ce qu'ils écrivaient, et les séances de correction et de remédiation s'avéraient totalement improductives.

J'étais confronté à des réticences que je ne m'expliquais pas, dont aucune lecture ne pouvait m'avertir et dont je commençais à prendre la mesure au fil des heures d'enseignement, mon discours sur l' « écart » ressemblait de plus en plus à une obsession de la faute, injustifiable après tant de mises en garde, qu'il faut combattre et sanctionner. Je me débattais dans le vide et en toute logique, j'en vins à me remettre en question.

Comment donc obtenir l'assentiment de mes élèves face aux activités d'écriture que je leur soumettais ? Comment développer une dynamique dans l'ensemble de la classe au moment de se plonger dans l'écriture d'un texte ? Par quel biais susciter une volonté de s'inscrire positivement, à un niveau tant individuel que collectif, au sein d'un projet d'écriture ?

Certes, une telle ambition peut sembler irréaliste et inadaptée face à un public hétérogène aux intérêts en apparence peu compatibles ; certes, les évaluations que je projette et auxquelles ils s'habituent vite, qui placent la production écrite au milieu d'autres exercices de langue ou de vocabulaire, les poussent à considérer l'écriture comme simple instrument d'évaluation (une partie de la note globale) ; mais je n'en garde pas moins l'intuition, au fil des séquences didactiques qui se succèdent dans le temps, qu'un moment viendra où tous les élèves s'investiront dans un sujet d'écriture qui ne sera plus celui de l'institution mais le leur.

Je songe ainsi à une pratique d'écriture autour d'une problématique que les élèves discutent librement, qu'ils découvrent ensemble et s'approprient un à un ; un texte comprenant des phases d'élaboration et de rédaction alternées, pour lequel l'enfant a le temps de sonder différents scénarios hors des contraintes d'horaires et d'évaluation, oui, un temps de maturation où il hésite, s'engage et se rétracte, pour finalement consentir à transcrire ses représentations du sujet qu'il a défini.

Une telle proposition témoigne-t-elle d'une conception erronée de l'enseignement du français aujourd'hui ou s'inscrit-elle pleinement dans la dynamique insufflée par les nouveaux programmes ? Création de l'esprit en porte-à-faux par rapport à la réalité ou ébauche d'un projet structuré sur le long terme ? J'avoue que je suis incapable de trancher seul la question,

car je n'ai pas tenu compte d'un dispositif justement prévu pour constituer un tel projet d'écriture.

C'est en effet au cours de concertations avec mon conseiller pédagogique à Argelès-sur-Mer que je prends connaissance de la possibilité de réaliser une séquence d'écriture longue, où la parole, en quelque sorte, serait uniquement du côté de l'enfant : un travail d'expression écrite long de six à huit séances où toutes les compétences requises, tous les savoirs acquis, seraient directement au service du texte en cours d'écriture, d'un objet concret en voie d'achèvement. Le produit final de cet atelier d'écriture est ainsi réalisé par étapes successives et constitue pour l'enfant un travail exclusif de tout autre, un objectif unique qu'il a sans cesse à l'esprit et pour lequel il mobilise toutes ses ressources. Les enseignants de français sont familiers avec ce genre de travail, même s'il ne fait pas l'objet d'une mention explicite dans la rubrique « Ecriture » des textes officiels. Tout se passe donc comme si cette pratique avait été adoptée de manière consensuelle par les enseignants conscients des implications pédagogiques d'une telle démarche par ailleurs conforme à la perspective générale du nouvel enseignement.

Vers la fin du mois de novembre, au moment d'étudier la première œuvre intégrale avec mes élèves sans susciter de réel intérêt autre que celui de la simple lecture, je réfléchis donc à une séquence d'écriture qui permettrait de concrétiser les savoirs acquis sur le conte à travers la lecture des Contes du chat perché. Ainsi, je prévois que les élèves écrivent un conte où le héros est un animal et que leur récit s'agence à partir de la trame narrative que je leur présente comme les cinq étapes du récit qu'ils ont appris à reconnaître dans d'autres contes. Le point de départ de mon projet est donc de concevoir une problématique qui développe de façon pertinente ce qui vient d'être vu et offre une véritable latitude d'interprétation au parcours d'écriture des élèves.

Mais comment constituer un tel canevas, suffisamment motivé pour que la classe ne soit pas prise au dépourvue, suffisamment « lâche » pour que l'écriture ne soit pas contrainte ? Je me résous en fin de compte pour un travail de préparation basé sur l'acquisition de vocabulaire à travers l'étude de champs lexicaux dans lesquels puiseront les élèves au moment de rédiger. La découverte de mots nouveaux dans des listes de vocabulaire non limitative et à travers des exercices d'application semble intéresser mes élèves qui enrichissent leur expression de manière ludique. Et ce qui déclenche leur intérêt est sans doute qu'il leur est demandé d'aussitôt investir leurs nouvelles connaissances dans l'écriture d'une étape de leur conte. Chaque partie qui prend corps est réalisée dans le cadre de la classe et

immédiatement relevée pour encadrer la progression de l'écrit et s'assurer du bon fonctionnement du projet dans son ensemble.

Pour ne pas m'étendre sur le contenu de cette activité d'écriture menée en classe durant le mois de décembre, je le décrirai succinctement. Une première séance doit permettre à chaque élève de définir son propre sujet : à partir d'un exercice sur les expressions populaires dans lesquelles une qualité est attribuée à un animal par le biais d'une comparaison (« malin comme un singe », par exemple), je demande aux élèves d'inventer un proverbe sur ce modèle en les invitant au plus grand arbitraire afin de donner libre cours à leur imaginaire et d'exprimer leurs représentations personnelles. Dès cette première activité, les élèves se prennent au jeu et éprouvent le désir d'expliquer pourquoi ils ont choisi telle ou telle expression. Je suis parvenu, pour une fois, à faire réagir la quasi totalité de mon public. Pour le reste, chaque « apprenti-écrivain » doit justifier son choix d'une expression en imaginant une enquête policière dans laquelle le héros-détective part à la reconquête de sa qualité perdue. A la manière du récit étiologique, la conclusion indique par une formule stéréotypée que ce fameux proverbe (en fait inconnu) existe depuis qu'ont eu lieu ces événements fondateurs, ces aventures originelles.

De manière générale, j'estime que mon projet a abouti parce que les enfants ont accédé au plaisir de créer un univers fabriqué de toutes pièces et se sont appropriés des consignes d'écriture toutes vouées à ruser avec la langue, à imaginer un nouvel usage en subvertissant certains expressions idiomatiques. En somme, les élèves ont endossé leur rôle d'écrivain sans regimber car ils avaient eux-mêmes établi l'objectif à atteindre : exploiter leurs propres représentations pour justifier la libre association d'un animal à une qualité humaine, présenter avec une logique implacable ce qui n'en a aucune, se plier à une contrainte qu'on s'est librement imposés…

Mais revenons au problème de l'orthographe au collège. J'ai tenu à relater cette expérience de projet d'écriture car c'est bien le seul moment de l'année où la vigilance orthographique s'est initiée chez les élèves, évidemment à leur insu. Le fait d'avoir à leur disposition un lexique et d'y avoir librement recours afin de se l'approprier y est certes pour beaucoup dans ce succès, mais l'orthographe grammaticale elle-même, si importante pour la cohérence d'un discours et la cohésion d'un texte, a été respectée. Bien sûr, j'ai pris soin d'indiquer les fautes (parmi lesquelles l'accord du sujet et du verbe et l'accord au sein du groupe nominal restent les plus répandues) lors des relectures successives, mais le travail de correction pour l'écriture

de la version définitive du conte a été faite par les élèves eux-mêmes, assez consciencieusement je dois dire.

La progression du récit à travers ses diverses péripéties, la structuration en paragraphes liés entre eux par des transitions qui donnent un rythme au texte, le jeu sur les désignations du héros métamorphosé quand sa qualité lui est confisquée et sa caractérisation ainsi inversée, tous ces points indispensables à la cohérence textuelle ont été entrevus par les « apprentis » au moment de se relire. Quel plaisir pour moi d'observer leur empressement à modifier tel passage considéré comme redondant ou trop allusif, leur envie de partager avec leurs voisins les réussites de leur conte, de s'attarder sur leur brouillon avant de se remettre à l'ouvrage !

De mon côté, le travail de correction est agréable car il rentre dans le cadre d'une évaluation formative et se limite à des conseils d'écriture, toujours positifs et encourageants. Curieusement, les fautes que je découvre n'ont changé en rien mais ma lecture de l'écart n'est plus la même : pour une fois, j'accepte de rencontrer des erreurs car elles témoignent du travail de maturation en cours et seront partiellement circonscrites avant que le texte ne prenne sa forme définitive. Je suis tout à coup bienveillant face aux graphies approximatives et aux répétitions en cascades d'une même formule, je m'intéresse aux contradictions entre des segments du texte disjoints, je m'explique aisément qu'un élève n'ait pas fait le bon accord entre un groupe nominal étendu et le verbe, dans la mesure où toutes ces fautes sont autant d'imprécisions sur lesquelles l'élève a le temps de s'interroger.

En effet, une séance de deux heures est prévue pour la reprise globale du texte et la réécriture des étapes du conte, et ce dispositif s'avère productif : les élèves ont à cœur de finaliser les efforts fournis pendant deux semaines et tiennent compte de mes annotations pour améliorer leur production. Au moment de fixer le sens du texte qu'ils ont écrit, ils sont dans la position active de l'apprenti qui voit son travail aboutir et veille à le parfaire.

Et leur investissement porte ses fruits : beaucoup d'élèves en difficultés traduisent leur intérêt pour le sujet par une graphie soignée et une orthographe globalement correcte, deux éléments enfin au service d'une écriture cohérente. A niveau égal de compétence orthographique, il est même surprenant de voir la différence entre un élève qui est parvenu au plaisir de communiquer sa pensée et un élève persuadé que son récit ne pouvait être que ridicule, infondé, factice.

Autre type d'écarts riche d'enseignements pour moi : la mise en regard d'une mouture provisoire du conte et sa reproduction après analyses et amendements dans la version finale ; chez certains élèves habituellement en situation d'échec, l'écart est immense et atteste d'un

réel désir d'expliciter ses choix d'écriture, en premier lieu à travers la correction orthographique. Ces disparités significatives entre élèves également compétents ou entre deux états du récit chez le même conteur apparaissent à la simple lecture, à travers la comparaison des copies ici présentées en annexes.

Ainsi donc, un travail d'expression écrite qui devait constituer une sorte de rémission dans le supplice qu'est l'apprentissage de l'orthographe pour de nombreux élèves s'est avérée le meilleur outil d'acquisition. Ma volonté de faire progresser ma classe dans un domaine si difficile à inclure dans le travail en séquences s'est convertie en résultats effectifs au moment où je m'y attendais le moins.

De fait, j'ai gagné le pari d'inciter les apprentis-scripteurs à la vigilance orthographique en dissimulant à mes propres yeux cet objectif au sein de la séquence d'écriture (ce n'est qu'après coup que j'ai pris conscience de l'évolution des choses). Plus encore, chaque élève a eu la liberté de travailler à son rythme, de fournir des efforts adaptés à ses compétences, et cette liberté offerte à l'individuation de l'écriture a ouvert des perspectives intéressantes.

Pour les élèves, la fragmentation de l'activité d'écriture en plusieurs étapes a provoqué une certaine habitude de travail, une stimulation pour parvenir à la forme finale du récit en disposant de plusieurs chances pour s'améliorer.

Pour moi, l'élaboration de ce projet étape par étape, avec un scénario mis au point à partir de choses déjà abordées (l'étude de la comparaison par exemple) plutôt que directement transposé d'un manuel, d'un logiciel, où les consignes sont beaucoup trop vagues pour s'inscrire avec pertinence dans un projet pédagogique, m'a donné l'impression de pouvoir mettre en œuvre et mener à bien une expérience de pédagogie différenciée, d'être utile aux élèves, proche d'eux, à leur écoute. Je me représente désormais ce travail d'écriture comme un point de référence dans mon année de formation professionnelle, le moment privilégié où l'enseignement devient dialogue enrichissant, participation interactive, production d'un objet personnel, discours adapté aussi bien aux besoins qu'aux envies des élèves.

Cet atelier d'écriture s'est donc avéré propice à l'acquisition de l'orthographe dans le sens où les élèves en ont compris la fonction et perdu de vue la sanction qu'elle connote trop souvent. De façon totalement imprévue, les élèves investis d'une responsabilité nouvelle (maîtriser l'écriture d'un texte du début à la fin en vue de le transmettre à quelqu'un) ont accédé au plaisir du texte et se sont dotés du recul critique propre à la relecture ; les mots n'étaient plus une succession de termes aléatoires écrits pour remplir la page, mais des signes doués de vie et visant à faire sens.

J’en conclus qu’il est assez vain de consacrer des séances entières de langue à l’orthographe, et que le plus sûr est de faire naître la vigilance orthographique à travers une activité d’expression où tous les domaines d’enseignement se trouvent liés les uns aux autres. Les enfants sont stimulés à l’idée d’une finalité concrète à leur travail sur les mots, et ce fut la cas dans cette séquence où « l’objet-conte » devait être exposé au CDI du collège après maintes et maintes manipulations, dans une forme enfin arrêtée, la plus parfaite possible.

Cette expérience pédagogique est très formatrice car je prends conscience qu’il est fondamental de respecter le rythme d’apprentissage de l’élève, et lui donner du temps pour que des efforts qu’il jugeait ingrats se transforment en désir de bien faire. Le glissement d’une attitude de rejet de l’orthographe à une représentation positive de l’écriture s’est fait insensiblement, et les élèves ont fait des progrès dans ce domaine sans songer un seul moment aux affres de l’orthographe.

En définitive, je constate avec étonnement que la maîtrise de l’orthographe chez l’enfant est proportionnel à son intérêt pour le discours qu’il aborde : celui d’autrui le divertit sans doute un temps, avec la découverte d’une écriture singulière et d’un message plus ou moins transparent, mais ce qui l’intrigue et l’oblige positivement, c’est d’être lui-même en position de locuteur et de veiller à satisfaire un regard extérieur qui donne sa légitimité à la situation de communication. C’est parce qu’ils attachaient de l’importance à leur projet d’écriture que beaucoup d’élèves de sixième huit se sont penchés de plus près sur l’orthographe de leur texte, de tous ces mots choisis non pour leur forme correcte mais pour leur rôle dans un ensemble structuré.

Malheureusement pour moi, la vigilance orthographique qui pointait dans les contes écrits devait s’avérer bien précaire, volatile, imprévisible : le projet une fois abouti et objectivé, les élèves sont retournés à leur anciennes habitudes de négligence et de subversion de la norme dans une séquence d’enseignement plus traditionnel fondée sur l’étude d’une œuvre intégrale.

A mes yeux, l’orthographe incarne donc un enjeu capital pour l’enseignant, elle est une alternative proposée à l’élève pour chaque activité d’expression écrite et qu’il a tendance à nier s’il n’en voit pas l’usage. Par contre, on peut l’amener à discerner la fonction d’une orthographe correcte dans des applications ingénieuses et répétées, des projets personnels au fil desquels se développera une véritable pratique d’écriture.

Le pari d'un enseignement de l'orthographe fondé sur l'implication et l'accès de l'élève au plaisir d'écrire est remporté au moment où l'enfant accepte de mettre en forme sa pensée de manière explicite dans un texte qu'il communique à quelqu'un et qui dépasse le simple cadre scolaire. Dès lors, la maîtrise de l'orthographe ne dépend plus que de l'importance que revêt le

message à délivrer dans l'exercice d'expression écrite, donc de la mise en place de conditions de production favorables à une prise de conscience de l'apprenti-scripteur. L'écriture d'un texte cohérent passe forcément par le respect du code orthographique et implique chez l'enfant une volonté de concrétiser une expérience affective coûteuse en efforts et en attention.

Rendre l'élève acteur et seul intervenant de son projet d'écriture semble bien être le seul moyen de contrecarrer le dédain et l'inertie que provoquent trop souvent la réalisation d'activités jugées institutionnelles et non susceptibles d'intérêt en tant que telles.

De manière somme toute fort logique, l'enjeu de l'orthographe est intégré lorsque le texte reste une perspective ouverte, un espace de liberté que l'élève explore étape par étape, un horizon d'attente partagé entre un lecteur identifié et un écrivain aux prises avec le langage, qui en évalue les possibilités et exerce son regard à établir la distance adéquate entre lui-même et ce qu'il écrit, entre l'intention et le message effectif, entre la projection du sens et sa lecture par autrui.

Bref, l'activité d'écriture longue m'a permis d'interpréter la vigilance orthographique comme formation à l'esprit critique dans un processus de communication active. Dans cette optique, l'enfant doit être au centre de l'échange et attendre un retour qui valide son projet.

- **Eléments de conclusion sur la question de l'orthographe au collège**

Au terme de mon récit des diverses activités menées autour de l'orthographe pendant ces premiers mois d'enseignement, j'avoue que mes doutes relatifs à la progression de mes élèves ne sont pas levés, j'ai toujours la déception d'observer que l'application des règles élémentaires d'orthographe se fait dans la douleur et le déni, dans certains cas d'extrême nécessité.

En revanche, je possède désormais quelques certitudes sur les objectifs généraux à atteindre dans mon enseignement : proposer des activités d'expression orale ou écrite, donner à la classe le sentiment de participer à un projet collectif de communication, fixer l'intérêt de l'élève sur un objet à réaliser puis à transmettre, laisser le temps de maturation nécessaire pour que les représentations se traduisent en un discours cohérent. Et avant tout multiplier les activités d'expression, les plus diverses soient-elles, pour permettre à l'élève de onze ans de s'investir dans un jeu, de s'approprier un rôle dans lequel il exigera de lui-même un effort de correction.

Le seul enseignement raisonné de la langue est celui qui renouvelle ses propositions et adapte ses exigences en vue d'encourager l'effort de l'élève dans une démarche de participation active. Malgré cette intuition des objectifs pédagogiques, il n'en reste pas moins qu'il est difficile de passer outre un dispositif de remédiation pour améliorer les compétences sur des points précis. Or le temps imparti à la reprise des formes incorrectes, cette habitude de retour sur soi qu'il est indispensable de faire acquérir à travers des exercices ciblés, ne semble pas apporter les résultats escomptés. Et finalement, je me vois toujours hésiter au sein de propre enseignement entre des activités en prise directe avec l'orthographe et un travail de construction du sens plus imprévisible au niveau du recours à la compétence orthographique.

Tout se passe donc comme si j'étais moi-même le porte-parole des incertitudes actuelles et passées sur la manière d'enseigner l'orthographe, au centre d'un débat captivant et passionné sur la voie à suivre pour faciliter l'acquisition d'un code indispensable à l'enfant : sa propre langue comme ensemble structuré et comme instrument d'une communication efficace.

- **Une habitude de correction jamais acquise**

En premier lieu, il me semble impossible de tirer un bilan aux conclusions arrêtées de la préoccupation orthographique qui a été la mienne dans le cadre de mon stage en responsabilité. Des perspectives pour un enseignement productif de l'orthographe se sont certes dessinées, mais les déceptions restent toujours aussi nombreuses à la lecture de copies

d'élèves qui s'élèvent trop rarement au niveau d'une expression écrite réfléchie et maîtrisée. Hormis la période consacrée à l'écriture d'un récit personnel sur le modèle du conte, aucune activité ne semble avoir permis aux sixièmes de construire un projet d'écriture sur le moyen terme, au-delà de la séance d'enseignement et dans une autre optique que le contrôle périodique des connaissances acquises.

Dans une logique d'évaluation récapitulative, critériée et contraignante, la consigne qui a trait à l'orthographe n'a aucune chance d'être respectée par l'élève car elle ne s'intègre pas à une démarche originale de production dont elle serait l'aboutissement et le présupposé logiques. Elle apparaît au contraire dans une évaluation finale comme une proposition impersonnelle, un simple conseil de méthode sans contenu précis dont l'ambition écrasante se soldera par une soustraction de plusieurs points dans la note du devoir.

Non, décidément, l'habitude de réflexion sur l'orthographe de son texte par l'élève ne semble pas facilitée par la conversion de ce facteur en note. La compétence réflexive de l'enfant ne se développe pas en pointillés dans des circonstances superficielles, mais s'éveille de façon insensible en fonction de la valeur qu'il attache à son discours ou à la reproduction d'un autre discours.

Tout le problème est là : l'orthographe, pour l'essentiel, est à la disposition du locuteur qui a déjà plus ou moins intégré son fonctionnement pendant des années d'apprentissage; mais son usage dans un acte de communication peu habituel, chaque fois unique malgré la répétition des activités, est affaire d'intérêt humain et non plus de savoir scientifique. Quoiqu'on en y fasse, l'élève peut refuser de s'exprimer avec justesse et correction s'il juge que le sujet proposé n'est pas digne d'intérêt.

Avant de songer à la moindre progression dans le domaine de l'orthographe, il faut veiller à optimiser les connaissances déjà en place chez l'enfant en insistant sur ce qu'il sait faire pour annuler sa méfiance à l'égard de cette autorité inflexible. Par ce biais, on peut rendre compatible l'acquisition de l'orthographe avec l'exploration des ressources de l'imaginaire, la découverte de moyens d'expression aux possibilités nombreuses.

Pour ma part, je considère que le pari de l'orthographe n'est jamais remporté d'avance. La posture adoptée par l'élève quand il rédige un texte d'invention ou prépare par écrit un exposé oral est une surprise toujours nouvelle et ne doit pas être anticipée par l'enseignant.

En effet, l'orthographe est une donnée imprévisible dans les travaux d'élèves et, d'une certaine manière, un état idéal de la langue auquel l'enfant doit avoir envie de parvenir mais qu'il ne peut atteindre qu'au prix d'une pratique assidue. C'est dans un contexte

d'enseignement bien particulier, sous la forme d'un projet mûrement réfléchi et dans une dynamique de création personnelle, que les élèves ont été amenés à mobiliser leurs compétences en orthographe pour développer une expression juste et claire, enfin porteuse de sens.

Mais cette entreprise de relecture et de réduction de l'écart n'a été menée que dans un temps limité où la structuration d'un texte par étapes était la seule priorité. Pour le reste, les élèves ne portent aucune signification aux erreurs qu'ils produisent dans des productions réalisées à la hâte, des textes anonymes et sans vie qu'ils assimilent à la volonté arbitraire de l'enseignant.

Ainsi, la dernière évaluation proposée au terme de la cinquième séquence de l'année a de nouveau démontré qu'on ne peut se fier à un succès passé dans un nouveau sujet d'écriture. Pour cette production écrite, je demande aux élèves de développer un passage narratif très court d'une fable de La Fontaine (Le Lièvre et les Grenouilles) pour vérifier la compréhension du texte. Or la plupart d'entre eux se contente de recopier le passage en question en apportant de légères modifications comme la substitution d'un adjectif ou d'un groupe nominal à un autre. Presque aucun enfant n'éprouve le besoin d'amplifier et de moderniser l'ellipse de l'écrivain classique, alors même que le sens est problématique.

Dès lors, la consigne qui stipule que les règles d'accord doivent être l'objet d'une attention particulière est complètement superflue : comment les élèves pourraient-ils se concentrer sur un point de leur écrit s'ils ne pratiquent pas une langue qu'ils se sont appropriés et n'ont aucun désir de s'inspirer d'un modèle prestigieux pour le concurrencer?

Cette fois-là, l'activité d'expression n'a suscité aucune réaction affective pour finalement s'apparenter à une écriture désinvestie à l'orthographe désincarnée, c'est-à-dire fautive.

- **Quel dispositif de remédiation?**

Au fil de ces décevantes expériences, j'en suis naturellement venu à m'interroger sur la qualité de mon enseignement et sur la pertinence des activités d'expression mises en place. Suis-je dans une position réactionnaire lorsque je présente l'orthographe aux enfants comme une contrainte à laquelle il faut se plier en veillant à la correction des phrases et du texte? Inversement, ne suis-je pas trop ambitieux quand j'envisage l'orthographe sous le seul angle de l'investissement personnel dans des activités d'expression écrite? Comment trouver un équilibre entre un discours autoritaire et une pédagogie du projet et du sens, comment prévenir la faute d'orthographe dans un dispositif de sensibilisation approprié, comment conjuguer l'apprentissage de la règle et son application en contexte?

Ainsi donc, mes interrogations demeurent sur la place à accorder à l'orthographe dans mon enseignement. Je comprends désormais les exigences qu'on peut avoir face à des élèves qui entrent au collège mais je ne suis pas sûr de posséder toutes les clefs pour les satisfaire.

En effet, je ne suis pas sûr d'avoir toujours su former le *regard* des élèves malgré la répétition *d'actions* sur l'orthographe (productions écrites ou activités métalinguistiques d'analyse d'erreurs). A mes yeux toujours étonnés de voir les mêmes fautes se répéter, l'orthographe reste une donnée problématique; même inscrite dans un ensemble qui la justifie, elle demeure un objet d'attention éphémère chez les enfants qui haussent les épaules quand ils observent leurs erreurs. Le professeur comprendra bien ce que j'ai voulu dire, semblent penser les élèves qui refusent la plupart du temps de corriger leurs fautes à quelque moment que ce soit, ni au moment de la production ni au moment du compte rendu.

Toutefois, mon expérience n'est pas si négative puisque j'ai vu cette vigilance orthographique tant recherchée se former et se déformer à maintes reprises, et que je suis maintenant en mesure d'avoir une approche moins passionnée de la faute d'orthographe et de savoir l'utiliser dans mon enseignement.

Car l'acquisition raisonnée de la langue suppose aussi un enseignement raisonné qui tienne compte des rythmes d'apprentissage et élabore des objectifs sur le long terme. Pour ce faire, l'enseignant dispose d'outils comme la typologie des erreurs et les diverses méthodes pour y remédier dans des activités de langue comme le travail sur les copies d'élèves, les manipulations dans des textes à trous, la dictée à choix multiples... J'ai eu l'occasion à plusieurs reprises dans l'année d'appliquer ce type d'activités ponctuelles centrées sur l'orthographe et l'induction de la forme correcte.

Par ailleurs, chaque texte produit en évaluation doit être prétexte à une seconde correction menée par les élèves en classe et achevée à la maison. Cet exercice est laborieux car les enfants n'acquièrent pas l'habitude de lecture analytique de leur propre texte et refusent d'y revenir.

Aussi ai-je souvent focalisé leur attention sur une série limitée de fautes représentatives en recopiant à la main des phrases prélevées dans leurs copies, de manière à rendre l'exercice plus attractif, plus anonyme (les enfants s'intéresseraient plus facilement aux textes de leurs camarades qu'aux leurs). Leur présenter des textes où l'écart n'est pas *déjà* sanctionné est une idée intéressante, et l'exploration des fautes doit aboutir à un classement raisonné en différents types d'écarts. Grâce à un dispositif de remédiation de ce genre, les élèves travaillent volontiers sur les textes d'élèves et se familiarisent discrètement avec le système-orthographe

et les notions d'homophonie, d'accord, de morphologie verbale. L'exercice de correction de l'évaluation finale sur Les Contes du chat perché figure ici en annexe.

En revanche, une activité menée en groupes au cours de la même séquence, quoique fort similaire, s'est avérée être un échec. Je demande aux élèves de relever, de corriger et de classer les erreurs d'un texte imprimé reproduisant un passage de l'oeuvre en intégrale. Le fait d'analyser l'écriture de l'auteur dans une version tronquée du texte ne semble pas avoir intéressé des élèves méfiants face à une orthographe toujours du côté de l'autorité. Cet autre exercice intitulé S.O.S Orthographe figure de même en annexe.

Quelles que soient les activités de langue proposées pour éduquer un regard orthographique chez l'élève, il semble donc falloir choisir des corpus de fautes adaptés à leur intérêt pour la provenance ou la destination du texte. Prolonger cet intérêt au-delà de la phase de production pour le convertir en analyse rétrospective puis en acte prospectif dans le prochain texte, voilà peut-être la difficulté à laquelle s'expose forcément à un moment ou à un autre l'enseignement de l'orthographe. En un sens, tout le problème est de réaliser la transposition d'une grille d’erreurs à un texte singulier, et vice versa. Les élèves semblent tous comprendre les différents types d’erreurs recensés mais ne réinvestissent pas cette connaissance dans une écriture d’invention, comme s’il s’agissait de deux univers cloisonnés.

Dès lors, on peut penser qu'il n'existe aucun modèle préétabli pour remédier aux lacunes rencontrées au cours des activités d'expression, mais qu'il est bon de mettre en place une structure facilitant le va-et-vient entre production et observation réfléchie, une sorte de grille de lecture orthographique des textes autour de laquelle vont s'agencer les connaissances des élèves tout au long de l'année. L'importance d'une telle structure pour donner un sens à la progression en orthographe est attestée par Nina Catach dans son Que sais-je ? sur l'orthographe au moment de traiter des apports de la recherche dans l'enseignement :

« Parmi les outils, et ils sont nombreux, dont le maître a le plus grand besoin, sur le plan théorique comme sur le plan pratique et expérimental, trois me semblent particulièrement importants: une *typologie des fautes*, une *typologie des exercices*, et enfin une *évaluation* précise, mise à l'épreuve des faits, niveau par niveau, d'*une progression par objectifs*. »(19, p112)

Voilà posés de façon synthétique les grands principes d'une pédagogie de l'orthographe, même si la troisième proposition demande selon moi une bonne expérience de l'enseignement. Car j'en reviens à mon intuition initiale : le plus difficile pour l'enseignant néophyte est d'envisager la question de l'orthographe sur le long terme, de manière distante, comme un processus d'acquisition qui suit son cours plutôt qu'une situation de crise!

- **Le débat actuel sur l'orthographe**

Que penser, d'ailleurs de cette crise de l'orthographe dont résonne le monde enseignant et qui ne semble jamais vraiment se résorber? D'aucuns considèrent que l'orthographe a pâti du passage au travail en séquences dans lequel tous les domaines de l'enseignement du français se confondent, bien souvent au détriment des outils de la langue relégués au rang de mécanismes du texte qu'il est difficile de systématiser dans d'autres situations et dont le fonctionnement n'est finalement pas assimilé.

Rappelons les motifs de doléances des partisans d'un retour à l'ordre ancien. L'orientation vers un enseignement homogène et finalisé, celui de la maîtrise des principales formes de discours, semble avoir entraîné une rupture avec la tradition d'un enseignement mécanique de la langue. Au niveau des contenus, grammaire discursive et structure du lexique conduisent désormais l'étude de la langue. Cette évolution est certes logique compte tenu du développement de la linguistique appliquée aux textes ou de la lexicographie, mais la grammaire de phrase et l'orthographe, niveaux inférieurs de l'organisation de la langue, semblent du même coup délaissés.

Un professeur inexpérimenté se trouvera légitimement désemparé au moment de mettre en oeuvre les activités de langue dans sa pratique effective, dans l'urgence de remédiations ponctuelles décrochées de tout contexte de lecture ou d'écriture. Comment disposer des temps de synthèse au cours d'une séquence didactique et s'assurer des résultats de l'acquisition de façon rigoureuse à travers une pédagogie du sens ? Une réelle progression en orthographe est-elle compatible avec un enseignement fondé sur l'expression personnelle?

Malgré ces attaques en règle du système actuel, engagées par des collectifs d'enseignants et relayées par les médias, il apparaît que l'état des lieux de l'orthographe au collège n'est pas tel que le voudraient les détracteurs de la nouvelle pédagogie. Le collectif Sauvez les lettres a beau stigmatisé la dérive des compétences orthographiques dans des enquêtes qui se limitent à des dictées de textes ayant servi quelques années plus tôt pour le diplôme national du brevet, les études de fond montrent que le niveau n'a pas chuté mais s'est bel et bien amélioré. Ainsi Christian Poslaniec cite le rapport de chercheurs qui ont pu comparer les résultats de la dictée d'un même texte à la fin du XIXème et du Xxème, dans l'article introductif du numéro spécial de L'Ecole des lettres :

« Le niveau moyen en orthographe des jeunes Français que le système scolaire livre à la société est beaucoup plus élevé aujourd'hui qu'il ne l'était en 1873. Le processus

d'amélioration semble avoir été continu, et il n'est sans doute pas interrompu à l'heure qu'il est. » (1990, p 9)

Une telle assertion a de quoi surprendre, elle ne tient sans doute pas compte du fait que les publics sont de plus en plus hétérogènes et que les écarts de niveau au sein d'un groupe sont de plus en plus accentués : en ce sens, une moyenne statistique n'est pas vraiment représentative.

Ainsi, pour aller plus loin que ce simple constat d'une évolution globale des compétences à plus d'un siècle de distance, il convient de s'interroger sur l'origine profonde de cette représentation erronée d'un Eldorado orthographique situé dans un passé improbable. Et il semble bien que ce point de vue nostalgique sur l'orthographe provienne directement d'un malaise social. D'une certaine manière, ce sont les exigences de la société, l'évolution du marché du travail et la course aux qualifications qui ont fait de l'orthographe un facteur de distinction sociale et provoqué tant de discours passionnés sur son caractère indispensable.

Comme le dit Jean-Pierre Jaffré dans son article Les recherches en didactique, « la crise de l'orthographe n'existe pas, à moins de considérer qu'elle est permanente » (199O, p94). Et Marie-Ange Monsellier va plus loin lorsqu'elle affirme, dans son article L'orthographe à l'école: héritages et perspectives, que « l'hypertrophie de la notion de compétence orthographique, à l'école et dans la société, [...] est liée à la crainte affichée d'un effondrement de notre culture » (2001, p25).

Sans chercher à élucider les origines troubles de notre représentation de l'orthographe, entre douleur et fascination, je retiens de mon expérience pédagogique sur l'orthographe en classe de sixième que le principal enjeu est d'atteindre une position neutre et un discours raisonné sur les écarts produits par les élèves.

En bref, changer leurs représentations sur l'orthographe en changeant les nôtres. Car c'est bien nous qui véhiculons le prestige de l'orthographe et l'image d'un système clos, immuable. Or le domaine de l'orthographe, certes longtemps délaissé par la recherche linguistique et les grammaires modernes comme science morte, doit aujourd'hui être abordé à la lumière des théories nouvelles, dont la plus importante, celle de Nina Catach et du *pluri-système fonctionnel*, permet de dégager les grandes régularités orthographiques et d'ainsi expliciter les choix erronés faits par les élèves. Quand on raisonne sur toutes les implications du choix orthographique au niveau de la compréhension du système écrit par rapport au système oral, on en vient, il me semble, à admettre que l'acquisition de l'orthographe prenne un temps en apparence coûteux et non productif.

Mais cette prise de conscience est néanmoins capitale dans le cheminement du pédagogue et son enseignement de l'orthographe. Somme toute, il faut apprendre à tolérer les écarts des élèves pour leur offrir la possibilité de progresser et mettre en place un dispositif de remédiation adapté à leurs besoins.

Telle est finalement la seule conclusion à laquelle j'arrive quand je regarde le parcours déjà accompli avec ma classe : il est bon de s'éloigner des discours polémiques sur la crise de l'orthographe pour se consacrer à faire acquérir, petit à petit, une vigilance orthographique chez l'apprenti-scripteur. Le choix d'une graphie correcte peut se faire en toute lucidité et ne saurait être un réflexe inné subverti par l'élève incapable, telle est l'intelligence de l'orthographe qu'il faut acquérir.

Comme nous y invitent les pédagogues avertis, il faut dépassionner le débat sur l'orthographe et enseigner un savoir fondamental fonctionnel et efficace, non prestigieux certes, mais utile. Ce nécessaire changement dans nos représentations est exigé par l'expérience professionnelle, incompatible avec un discours intransigeant sur la perfection de l'orthographe ; il est facilité par une réflexion didactique sur l'orthographe, comme le prétend Jean-Pierre Jaffré dans une communication déjà citée :

« Au-delà des résultats bruts, les praticiens peuvent apprendre à porter un autre regard sur ce qu'ils enseignent et surtout sur ceux qu'ils enseignent. De ce point de vue, les questions que posent les recherches en didactique de l'orthographe sont parfois plus cruciales que les solutions elles-mêmes.[...] Parmi celles-ci, il semble que les représentations que les adultes – et les enseignants- peuvent avoir sur l'orthographe soient extrêmement importantes. Plus on parvient à mettre de la distance entre soi et l'objet d'enseignement, et mieux on en perçoit la part réellement fonctionnelle. Il y a trop de passion et pas assez de raison autour de l'orthographe. » (1990, p102)

On peut aussi regretter de ne pas disposer de plus de temps pour davantage encadrer l'acquisition de l'orthographe et répondre positivement aux dernières consignes ministérielles qui rappellent qu'« il est impératif de consacrer du temps, c'est-à-dire des séances complètes de travail systématique, à l'étude (observation, analyse, mémorisation) de la langue et de son fonctionnement (grammaire, orthographe, vocabulaire)[1]. »

En tout état de cause et après examen de la question, je me dis que le travail en séquences ne doit pas empêcher l'enseignant de s'engager dans des activités de langue ambitieuses et .synthétiques. De façon insensible, l'orthographe se fixe dans l'esprit des élèves, et la diversification des activités d'expression y contribue certainement.

[1]Extrait de la circulaire du Ministre sur l'enseignement du français au collège, octobre 2004

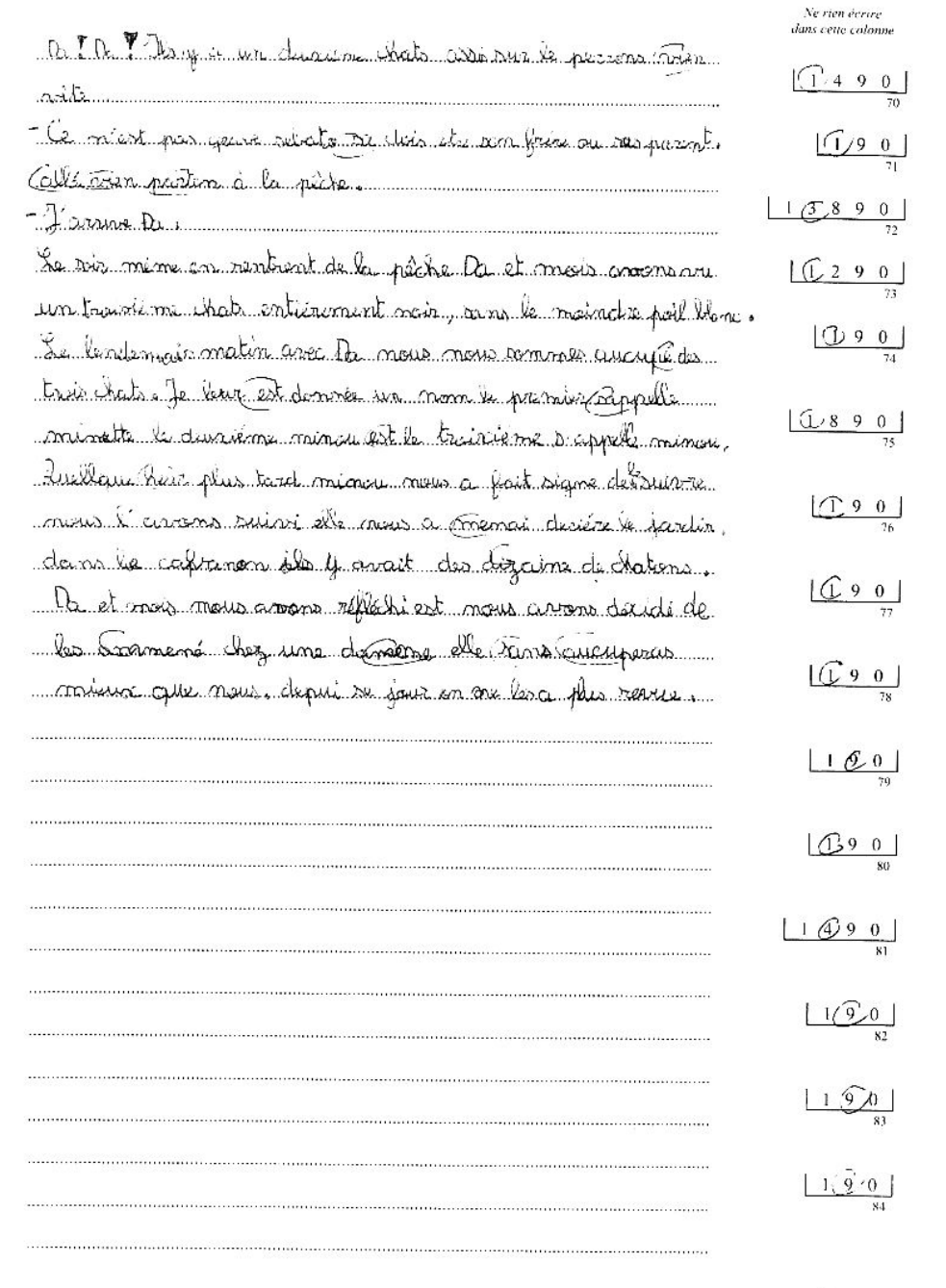
Je laisserai ainsi le mot de la fin à Nina Catach dont les recherches théoriques sur l'orthographe ont sans aucun doute contribué au renouvellement de l'enseignement du français dans ses différents domaines. Voici ce qu'elle énonce dans l'avant-propos de son principal livre paru en 1984 et réédité depuis, L'Orthographe française :

« (...) nous dirons que la pédagogie est un *choix,* un *raccourci*, une *imitation*, une *improvisation calculée*, une *réussite*.

[...] La pédagogie est un *raccourci* : trop de tâtonnements et de perte de temps de la part de l'enfant peuvent lui être tout aussi préjudiciables que trop de hâte directive. Le moment de l'acquisition peut ainsi être manqué et ne jamais pouvoir se retrouver. Tout le secret de la pédagogie est de trouver un équilibre entre le loisir de la découverte et l'impératif de l'acquisition.

[...] La pédagogie est une *improvisation calculée* : tout objet de langue peut être un objet d'écrit. Tout peut être objet de recherche, mais rien ne doit être laissé au hasard. » (1995, p6)

Annexes :



Ne rien écrire dans cette colonne

Oh ! Oh ! Il y a un deuxième chaton caché dans le panier. Il est
noir.
- Ce n'est pas grave répond Papa. Nous allons garder ce chaton.
Celui-ci sera parfait à la pêche.
- J'arrive Da !
Le soir même en rentrant de la pêche Da et moi avons vu
un troisième chaton entièrement noir, avec la moustache pareil blanc.
Le lendemain matin avec Da nous nous sommes occupés des
trois chats. Je leur ai donné un nom. Le premier s'appelle
minette le deuxième minou et le troisième s'appelle minou.
Deuxième bis plus tard minou nous a fait signe de le suivre
nous l'avons suivi elle nous a emmené derrière le jardin
dans le cabanon où il y avait des dizaines de chatons.
Da et moi nous avons réfléchi et nous avons décidé de
les garder chez nous dans la cabane elle sera parfaite pour
minou et nous. Depuis ce jour on ne les a plus revus.

1 4 9 0 — 70
1 9 0 — 71
1 3 8 9 0 — 72
1 2 9 0 — 73
1 9 0 — 74
1 8 9 0 — 75
1 9 0 — 76
1 9 0 — 77
1 9 0 — 78
1 0 0 — 79
1 9 0 — 80
1 4 9 0 — 81
1 9 0 — 82
1 9 0 — 83
1 9 0 — 84

21

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche — Direction de l'évaluation et de la prospective (DEPP)

ORTHOGRAPHE : je classe mes erreurs

Date											
Devoir											
M											
P											
L											
H											
A											
F											

M: majuscule
J'oublie des majuscules ou j'en mets quand il n'en faut pas

P : ponctuation
J'oublie ou j'emploie mal les signes de ponctuation

L : erreur **lexicale**
Le mot n'est pas bien écrit. Je peux corriger à l'aide d'un dictionnaire.
J'ai oublié un accent ou je me suis trompé d'accent.
J'ai écrit un mot homophone (ex : *mûr/ mûre*, *cours/ cour*)

H : homophones grammaticaux
Je confonds *a/à, ou/où, et/ est, sa/ ça, ma/ m'a, cet/ c'est…*

A : accord
Je n'ai pas bien établi la relation entre :
le sujet et le verbe (ex *: je cour* à la place de *je cours*, *nous auront* à la place de *nous aurons*, *j'avait* à la place de *j'avais*)
l'adjectif et le nom
le participe passé et le mot qui commande l'accord

F : finale des verbes
Je confonds les finales des verbes :
confusion infinitif/ participe passé/ imparfait
il attent à la place de *il attend*
-ant/ -ent…

COMMENT ECRIRE LE DEBUT DE MON CONTE :

Consigne : voici quelques formules typiques d'un début de conte :
« il était une fois… », « il y a longtemps de ça … », « autrefois, il y avait … », « en ce temps-là… », « autrefois vivait un… »
Attention : la phrase de départ doit être justifiée par la phrase qui suit.

Choisis en une pour ton propre récit et écris le début en insistant sur la durée et la répétition :

1) la durée s'exprime à l'aide de l'imparfait (« *il vivait, il sortait, il rentrait, il mangeait, il s'allongeait, il s'endormait* »…), de l'adverbe « *toujours* », ou de compléments circonstanciels (« *pendant des mois et des mois* », « *durant des années et des années* »…)
2) pour la répétition, tu peux utiliser des imparfaits regroupés par deux ou par quatre, des phrases qui se répondent par deux (« *le soir, le jour* », « *le matin , la journée* »), des propositions subordonnées groupées deux par deux (« *qu'il pleuve ou qu'il tonne* », « *qu'il fasse beau ou mauvais* »…)

Inspire-toi du modèle suivant pour écrire ta situation initiale :

Il était une fois un tigre ---------- qui était très -------- (*ex : un chameau très paresseux*). Le soir, il ---------- ----------, rentrait ----------, sortait ---------- et rentrait ---------- (*4 imparfaits*). Et le jour, qu'il ---------- ou ----------, qu'il ---------- ---------- ou qu'il ----------, il ---------- (*imparfait*) toujours. Pendant des ---------- et des ----------, il ---------- (*imparfait*) toujours, quoiqu'il arrive.

A toi d' écrire le début d'un conte sur l'animal et la qualité que tu lui as donnée, sans oublier de décrire le héros :

Il était une fois un tigre tout blanc avec des rayures noires/ pantoux sur le corps. Il s'appelait Tigrou. Il était toujours volontaire, il était honnête et (mais) de temps en temps affectueux. Il était aussi très courageux mais il était jalouse de quelque chose ou de quelqu'un. Tout le monde se moquait de lui car il habitait dans une grande tanière mais malgré s'il habitait dans une tanière il avait beaucoup d'amis qu'il lui rendait des services. Tous les soir il sortait avec des amis. Tous les soir en sortant il allait au bar, et aux jeux)……

Titre : "volontaire comme un tigre". Qualité : la volonté, l'obstination.

Tu peux maintenant rédiger un paragraphe sur le départ du héros et son arrivée dans la forêt. Tu dois commencer cette nouvelle étape du récit par une phrase qui fait le lien avec le vol qui a eu lieu (ex : *lorsqu'il se redit compte qu'il ne possédait plus la qualité de paresse, il se mit en route…*)

Une demie-heure plus tard Tigrou se réveilla et Tigrou se sentit tout bizarre, comme si il avait une envie de paresse, comme s'il avait envie de dormir, et tout d'un coup, il se rendit compte qu'il y avait un homme bizarre qui avait marché dans ses pensées. Il se posa une question "où est passé l'être humain bizarre?" Alors il se leva et dit à tout le monde qu'il allait bien, puis il quitta le bar en repartant et tout d'un coup il se rendit compte qu'il n'avait plus la qualité d'être volontaire. Alors il se mit en route vers une forêt, une forêt immense. Des arbres (dépassent) à plus de 50m de haut. Il était effrayé, on aurait dit que les feuilles étaient des démons. Un peu plus loin on entendait un petit ruisseau il pensait peut-être retrouver l'homme près d'une source d'eau alors il se dirigea vers la droite vers le ruisseau. Quand il arriva il ne savait plus à quoi il pensait. Il avait tout oublié. Tigrou la volonté, devenu passif et sans volonté, avait très peur

JE REDIGE L'EPREUVE CENTRALE DE MON CONTE :

Après les exercices sur le vocabulaire pour décrire l'habitant de la forêt, après avoir choisi les devinettes posées à ton héros, il te reste à dire comment s'est déroulée la rencontre des deux personnages et comment le héros a surmonte l'épreuve.
Ecris la péripétie de ton conte en respectant les consignes suivantes :

- l'être qui vit dans les bois doit être petit (vocabulaire et comparaisons sur la petitesse) ; il peut s'agir d'un : *esprit sylvestre, génie forestier, sylvain, faune, farfadet, lutin, gnome, troll…*
- il doit poser trois devinettes au héros, toutes sur des animaux ; tu peux t'aider de la liste de verbes sur les cris d'animaux pour inventer tes propres devinettes :

barrir, braire, bramer, cancane, caqueter, chanter, chuinter, coasser, croasser, feuler, gazouiller, glapir, glouglouter, hurler, jacasser, japper, mugir, pépier, piailler, ronronner, roucouler, rugir, siffler, vagir…

- tu dois décrire la métamorphose du petit être (vocabulaire du grandissement)
- à la fin de cette aventure, il indique au héros l'endroit où habite le voleur (peu éloigné de la forêt : par exemple, *au sortir de la forêt, au cœur des bois…* Dans tous les cas, le héros trouve son chemin).

Et tout d'un coup il entendit un bruit. Il regardait tout autour de lui et il vit un être de la forêt, il se demandait ce que c'était, et tout d'un coup sa fée Fifta ; c'était un Lilliputien. Pour le décrire c'était faible, on pourrait dire un humain mais en tout petit. Alors il s'approcha du Lilliputien, et lui demanda s'il avait vu un homme en tunique noire. Et le Lilliputien lui dit qu'il ne disait rien si il ne répondait pas aux trois énigmes d'Alors Tigrou répondit, bien malgré sa paresse. Et alors le Lilliputien posa la première énigme : "Je suis un animal qui hulule ? qui suis-je ? Tigrou répondit : la chouette. Et l'autre posa la deuxième énigme "Je suis un animal qui chasse et je grogne. qui suis-je ? Tigrou après deux, trois minutes répondit le sanglier".

Je raconte où et comment le héros retrouve sa qualité perdue – Je décris son retour chez lui et termine par une explication du titre ou une morale:

Après avoir quitté le petit être rencontré dans la forêt, ton héros se met en chemin et arrive devant la maison du voleur. Le vilain personnage s'est absenté et le héros n'a plus qu'à récupérer son bien. Malheureusement, il ne sait pas où chercher et le voilà de nouveau perdu. Il va te falloir l'aider et orienter ses mouvements dans cette étrange demeure.
A toi de décrire l'aspect de la maison et d'inventer la disposition des pièces en insistant bien sur l'impression d'étrangeté qui s'en dégage. Ton but est de créer une atmosphère angoissante : si près du but, le héros ne trouve pas ce qu'il cherche et s'inquiète à cause du retour du voleur, qu'il veut éviter. Pense à utiliser le champ lexical de l'inquiétude : *peur, détresse, égarement, angoisse, appréhension, crainte, anxiété, désarroi, panique*
Fais bien attendre ton héros et ton lecteur, fais durer le suspense et provoque des frissons. La résolution doit se terminer par la fuite du héros (les deux personnages ne se rencontrent pas).

En revanche, dès que la qualité est retrouvée, le retour du héros chez lui doit être très rapide : cette fois-ci, il traverse la forêt en ligne droite, d'un bout à l'autre, sans s'arrêter.

Il doit te rester quelques lignes pour écrire la situation finale : attention, cette dernière étape doit correspondre au début du conte. Les lieux et les personnages de la situation initiale sont de nouveau là, c'est le moment des retrouvailles. N'oublie pas de montrer que le héros a bien retrouvé sa qualité par une parole qu'il dit, un geste qu'il fait…
Ecris une morale sur l'importance de toute qualité humaine (on ne s'en sépare pas facilement une fois qu'on l'a ; il faut en profiter, la cultiver, en faire un atout ; un homme sans qualités ne peut pas survivre…). Tu peux aussi finir par une formule qui justifie le proverbe que tu as inventé (ex. : *Et c'est depuis ce jour que les hommes disent le fameux proverbe « paresseux comme un chameau ».*)

Quand Tigrou et le Lilliputien entrèrent dans la montagne, le Lilliputien s'arrêta et Tigrou lui demanda pour quoi il s'arrêtait le Lilliputien dit à Tigrou qu'il ne pourrait pas aller plus loin car il disait qu'il y avait les forces du mal. Et le Lilliputien dit à Tigrou que lui il pouvait continuer car pour lui les forces du mal ne leur feraient rien. Après Tigrou continua son chemin et tout d'un coup Tigrou vit une grotte. Il se demanda s'il devait vraiment y aller mais il prit son courage

à deux mains et rentra dans la grotte.
Il y avait des traces de pas sur le sol, il les suivit puis découvrit une petite issue. Il mit sa patte et tout d'un coup il enleva sa main car il avait senti quelque chose bouger, il regarda dans le trou puis vit un petit hamster. Tigrou sursauta dès qu'il vit le hamster sortir du petit trou mais bon, il lui demanda s'il avait vu sa qualité; et le petit hamster lui répondit qu'il avait vu dans un bocal un éléphant et Tigrou demanda où était le bocal, et le petit hamster lui montra où Tigrou récupéra sa valeur et s'enfuit à pas de géant. Il rentra chez lui en courant dans la forêt toujours tout droit. Puis il retrouva la sortie et rentra chez lui en riant tant et en criant de joie.

Il manque la formule de conclusion qui rappelle l'expression de départ : "aventure comme un tigre". C'est plutôt bien mais beaucoup de phrases sont trop longues. Il faut ponctuer plus ton texte. Evite de répéter : et puis.

Le tigre toujours volontaire

Il était une fois, un tigre tout blanc avec des rayures noires partout sur le corps. Il s'appelait Tigrou, il était toujours volontaire, il était honnête et de temps en temps affectueux. Il était aussi très courageux mais il était jalouse de quelque chose ou de quelqu'un. Tout le monde se moquait de lui, car il habitait dans une grande tanière. Mais même s'il habitait dans une tanière étrange, il avait beaucoup d'amis qui lui rendaient de grands services. Tous les soirs il sortait avec ses amis.

Un jour en allant au bar avec ses amis, il vit un homme, qui était étrangement. Un homme avec des animaux, c'était particulièrement bizarre. Il était très moche et en plus il ne sentait pas bon. Il était terrifiant, il portait une tunique toute noire avec une capuche sur la tête. Il était assis, tout au fond de la salle avec une assiette remplie de chocolat-chauffeurs. Personne n'aime le chocolat-chauffeurs. A un moment

donna, Figrou le volontaire eut envie d'aller aux toilettes. Alors il se leva et alla aux toilettes. Pendant ce temps que Figrou allait aux toilettes, l'homme déposa un cachet dans le verre de Figrou et quand notre énergique héros fut revenu, l'homme était toujours là. Et Figrou prit son verre, but la fin de son sirop puis d'un coup il tomba dans les pommes et l'échappatoire de la volonté de Figrou s'envola et alla dans le cœur de l'homme. L'homme partit alors en courant.

Une demi-heure plus tard Figrou se réveilla et se sentit tout bizarre, comme s'il avait une envie de paresse, comme s'il avait une envie de dormir. Tout d'un coup, il se dit qu'il y avait un homme curieux avant qu'il tombe dans les pommes. Il se posa une question: "où est passé l'homme bizarre?" Alors il se leva, et dit à tout le monde qu'il allait bien. Puis il quitta le bar et tout d'un coup, il se rendit compte qu'il n'avait plus la qualité d'être volontaire. Alors il se mit en route vers une forêt, une forêt immense. Des arbres dépassaient à plus de cinq mètres de haut. Il était effrayé, on aurait dit que les arbres était des démons. Un peu plus loin on entendait un petit ruisseau. Il pensait peut-être retrouver l'homme près d'une source d'eau alors il se dirigea vers le

ruisseau lentement. Quand il fut arrivé il ne savait plus où il était. Impossible de retrouver son chemin... Tout d'un coup il entendit un bruit.

Il regarda tout autour de lui et il vit un être de la forêt. Il se demandait (ce qui que) c'était, et tout d'un coup il le frappa, c'était un Lilliputien. Pour le décrire c'était facile, il ressemblait un humain mais en tout petit.
Alors il s'approcha du Lilliputien, et lui demanda s'il avait vu un homme en tunique noire. Et le petit être lui dit qu'il ne dirait rien s'il ne répondait pas à ses trois énigmes.
Alors Tigrou lui répondit oui malgré sa paresse. Alors il lui posa la première énigme: "je suis un animal qui hulule ! qui suis-je?" Tigrou répondit "la chouette" et l'autre posa la deuxième énigme: "je suis un animal qu'on chasse et je grogne ! qui suis-je ?
Tigrou, répondit après quelques minutes de réflexion "sanglier" Et le Lilliputien posa la troisième énigme: "je suis moche, je mange des insectes, j'ai des ailes et je me déplace au son de ma voix ! qui suis-je?" "la chauve-souris".
Le Lilliputien se transforma en homme.
Et le Lilliputien dit à Tigrou un grand merci en versant des larmes de joie. Et le Lilliputien dit à Tigrou qu'il savait où était sa queue; elle était dans une grotte dans la montagne à côté de la forêt.

Quand Tigrou et le Hippopotame entrèrent dans la montagne, la grandeur de la forêt s'arrêta, et Tigrou demanda pourquoi s'arrêtait. Le Hippopotame disait qu'il avait peur des forces du mal. Par contre, Tigrou pouvait continuer car les forces du mal ne lui feraient rien. Et Tigrou continua à marcher avec de la confiance en lui. Arrivé devant la porte de la grotte il prit son courage à deux mains et entra dans la grotte. Il y avait des traces de pas sur le sol, il les suivit puis découvrit une petite issue. Il sentit quelque chose bouger dans le trou et vit un ami sortir du trou. Il lui demanda où était sa maison, et le ami lui répondit qu'elle était dans un bocal et Tigrou demanda où était le bocal et le petit ami lui montra où. Tigrou prit le bocal et s'enfuit.

Arrivé chez lui il sortit le protoplasme du bocal, il était très content d'avoir retrouvé sa qualité d'être volontaire.

C'est depuis qu'on dit que les Tigres sont toujours volontaires.

Le renard très rapide

Il était une fois un renard extrêmement rapide, qui vivait dans des montagnes enneigées et comme c'était le plus rapide, les autres animaux étaient jaloux. Il avait une famille 5 petits 4 petites, et sa femme.

ions indiquées au crayon ne sont pas reprises, tant pis pour toi !

Un jour le heros de la forêt, c'est à dire le renard, marche tranquille dans un petit village. Soudain un voleur apparut de façon inattendue ; agité, le voleur courut à rapidité, et paitit. Le héros encore traumatisé le fait parti dans la forêt. Ce vilain était affreux le nez crochu, les yeux un bleu et orange et l'autre noir et rempli des cicatrices, les oreilles pointues tout ce qui à de personnalité. Sa femme ses filles, ses fils, était autant traumatisé que leur père pour les enfants et pour le mari pour sa femme.

Le heros (le renard) s'enfuit dans la forêt, dans le coin le plus dangereux. Il y rentre, mais il était inquiet déjà inquiet, il était 15 heures de l'après-midi. Puis il vit des traces de pas, il les suivit, et elles le menèrent sur un chemin qui était de plus en plus sombre, renard tremble ? de peur, il y avait des arbres qui bougeaient tout seuls, des branches qui tombaient toutes seuls. Et il entendit des bruits, il se perdit, il ne savait plus où il était. Des cauchemars ont, des cris affreux, c'était inimaginable.

Et aussi des fleurs à un moment il fait deux mondes, pendus, et les pied a viandes. Il fait son sont passage le renard, le [illegible], mais le renard était trop rapide, est il ne le voit plus. Il reprit son chemin un chemin qui lui paraissait plus calme. Les cris qu'avait entendue au début, c'était un monstre. Il continua de tourner en rond. Il était perdu.

Le renard vit dans la forêt un génie forestier. Il alla le voir et lui demanda si il savait où habitait le renard, le genie forestier dit oui, et où? demanda le renard. Il faudra répondre à mes trois devinettes 1ère devinette dit le genie forestier. Alors quelle animal jaccasse? la pie. 2ème devinettes 3ème devinettes il y répondit est est tout juste. Le genie forestier lui dit où habite le renard le genie forestier dit: prends le chemin à gauche est va tout droit dans les montagnes. Le Renard y alla.

Le Renard trouva la maison il avait mis deux jours ~~il y restait~~ Il essaya de rentrer mais le renard avait caché des gardes, il avait un poisse. Il reussi à rentrer il est passé par la fenêtre. Il chercha pendant un bon moment 1h 2h 3h 4h est au bout de cinq heure il le mit dans son boite mais pour il fallait faire un code spécial car c'était pour pas qu'on lui vole. Le renard trouva le code est reprit sa vitesse mais le renard était derrière lui est le boiteux crochet du droit saltait arrière, est le boiteux pendant un moment est il gagna.

Tu ne respecte pas la consigne!

Correction de l'évaluation n°6 :

Tu as sous tes yeux des extraits de la situation initiale du conte de Marcel Aymé qui s'appelle Les Cygnes. Toutes ces phrases ont été écrites par l'auteur à un moment où il n'avait pas le temps de se relire, un peu comme vous lors d'un contrôle. Résultat : les fautes d'orthographe s'accumulent et le conteur ne sait plus quoi faire de toutes ces phrases écrites « à la va vite ». A toi de l'aider à se corriger.

Consigne : corrige les fautes de Marcel Aymé en lui expliquant chaque fois la faute qu'il a commise. Puis une fois que l'explication et la correction sont données, classe les erreurs.

Dans une immense prairie vivait plusieurs familles d'animaux très content de leur famille recomposée.

Il était une fois des cygnes qui avait construis un orphelina.

Il y avait un tout petit louvetaux. Il avait plusieurs familles qui regardé défilé les petits orphelin, il y avait une chatte qui regardait.

Des corbeaux, des veaus, des babains, des cochonets, des rouges-gorges et plein d'autres.

C'était un village ou il i avait plein d'animaux, est un jour un chien et un cheval disa a tou les animaux ont va organisé une fête.

L'ours prit le chiot avec elle.

Erreurs sur les homophones grammaticaux	Erreurs sur la finale des verbes : le son /E/	Erreurs d'accord	Erreurs lexicales	Erreurs de conjugaison

S.O.S orthographe :

I] Consigne : pendant qu'il écrit le conte Le mauvais jars, Marcel Aymé perd tout à coup ses connaissances en orthographe. Souligne ses erreurs (25), et explique-lui chaque fois pourquoi il s'est trompé.

Delphine et Marinette jouer a la paume dans un prai fauchée, et il ariva un grand jars aux plumes blanche, qu'il ce mis à soufflait dans son grand bec. Il avais l'aire en colère, mes les petites n'y firent pas attension. Elles s'envoyé la balle et avaient assé à faire de la suivrent des yeux pour ne pas la manquait.

Alors, le jars croyit quelles se moquer de lui. Son grand coup tendus en avant, l'elle battante
et les plumes dressé, il venut à elles d'un air furieu.

II] Consigne : tu peux maintenant classer les fautes de l'auteur. Remplis le tableau suivant à l'aide de ta feuille « je classe mes erreurs ».

Erreurs sur les homophones grammaticaux (4)	Erreurs sur la finale des verbes (6)	Erreurs d'accord (6)	Erreurs lexicales (6)	Erreurs de conjugaison (3)

Bibliographie:

BAUMARD, Maryline. L'école a-t-elle abandonné l'orthographe? *Le Monde de l'éducation*, mai 2004, n°325, p. 26 - 29

BESSONNAT, Daniel. Le genre et le nombre. *Lettres Ouvertes*, juillet 2001, n°14 – 15, p. 73 - 86

CATACH, Nina. *L'orthographe française – L'orthographe en leçons : un traité théorique et pratique.* Paris : Nathan Editions, 1995 (3e édition)

CATACH, Nina. *L'Orthographe.* Paris : PUF, coll. *Que sais-je?*, 1978

FRANCE. Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Accompagnement des programmes de 6e.* Paris : Centre national de documentation pédagogique, 1996, Livret 1, p. 11 - 28

HONVAULT, Renée. Propositions orthographiques pour le collège. *L'Ecole des lettres,* 1989 – 1990, n°12, p. 81 - 90

JAFFRE, Jean-Pierre. Les recherches en didactique de l'orthographe. *L'Ecole des lettres,* 1989 – 1990, n°12, p. 91 – 102

JAFFRE, Jean-Pierre. Points et contrepoints sur l'orthographe du français. *Lettres Ouvertes*, juillet 2001, n°14 – 15, p. 39 - 48

LABOUREAU, Denise. De l'école au collège. *L'Ecole des lettres,* 1989 – 1990, n°12, p. 43 - 45

POSLIANEC, Christian. De l'orthographe. *L'Ecole des lettres,* 1989 – 1990, n°12, p. 5-15

TAMINE, Michel. L'Orthographe et son enseignement. *L'Ecole des lettres,* numéro spécial du 1er mai 1990 [L'Orthographe – Enseignement, recherche, évolution],p. 25 - 42